



UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Carrera de:

Educación Básica

Itinerario Académico en: Pedagogía de la Lengua y Literatura

**El fomento de la equidad de género en el quinto grado de EGB: una propuesta de
Comunidad de Aprendizaje**

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

Autores:

María Maritza Arichábala Torres

CI: 0106140809

Mariela Priscila Barrera Mendoza

CI: 0106487978

Tutor:

Blanca Edurne Mendoza Carmona

CI: 0151941499

Azogues-Ecuador

Abril, 2022

Resumen:

La equidad de género permite que hombres y mujeres accedan a las mismas oportunidades, enfatizando en su contexto y en sus necesidades. Por lo cual, este proyecto tiene como objetivo fomentar la equidad de género en el quinto grado de EGB mediante el diseño e implementación de una Comunidad de Aprendizaje (CdA). La literatura consultada, que ayuda a fundamentar este trabajo, gira entorno a cuatro categorías relacionadas a la equidad de género y a las CdA. Para el diseño metodológico se usa la Investigación-Acción acompañada de diversas técnicas e instrumentos con un enfoque cualitativo y un paradigma sociocrítico, mismos que se aplicaron para conocer las percepciones que tenían los estudiantes y a la docente de aula acerca del objeto de estudio. La propuesta consiste en una CdA basada en la Biblioteca Tutorizada, una Actuación Educativa de Éxito (AEE); para ello, se diseña una biblioteca virtual en la que se colocan los cuentos y cómics contruidos por los estudiantes con la ayuda de sus familiares, que a su vez son socializados a través de diversas actividades presenciales, círculos de lectura, juegos online, fichas de lectura, crucigramas, sopas de letras, recreaciones de sus obras y murales. Los resultados encontrados muestran la percepción de los estudiantes en relación al género, el rol de la escuela en la construcción de la equidad de género, la construcción de los roles y estereotipos de género en la escuela, y las CdA como estrategia para fomentar la equidad de género. Finalmente, con la aplicación de esta propuesta es posible fomentar la equidad de género en los niñas y niños, debido a que se les brinda un espacio para ejercer su agencia, es decir, para que critiquen y opinen sobre temas de su interés.

Palabras claves: comunidad de aprendizaje, equidad de género, Educación General Básica.

Abstract:

Gender equity allows men and women to have access to the same opportunities, emphasizing their context and needs. Therefore, this project aims to promote gender equity in the fifth grade of EGB through the design and implementation of a CdA. The literature consulted, which helps to support this work, revolves around four categories related to gender equity and Learning Communities. For the methodological design, Action Research is used, accompanied by various techniques and instruments with a qualitative approach and a socio-critical paradigm, which were applied to learn about the perceptions of the students and the classroom teacher about the object of study. The proposal consists of a CdA based on the Tutored Library, AEE; for this purpose, a virtual library is designed in which stories and comics constructed by the students with the help of their families are placed, which in turn are socialized through various face-to-face activities, reading circles, online games, reading cards, crossword puzzles, word searches, recreations of their works and murals. The results found show the perception of students concerning gender, the role of the school in the construction of gender equity, the construction of gender roles and stereotypes in the school, and the CdA as a strategy to promote gender equity. Finally, with the application of this proposal, it is possible to promote gender equity in girls and boys since they are given a space to exercise their agency, that is, to criticize and give their opinion on topics of their interest.

Keywords: CdA, gender equity, General Basic Education

Índice del Trabajo

1. Introducción.....	9
2. Planteamiento del problema	13
3. Justificación.....	17
4. Objetivos.....	19
4.1. Objetivo general	19
4.2. Objetivos específicos.....	19
5. Marco teórico.....	19
5.1. El fomento de la equidad de género en el contexto escolar: algunos antecedentes nacionales e internacionales	19
5.1.1. La relación entre equidad de género y comunidades de aprendizaje.....	24
5.2. Fundamentación teórica	27
5.2.1. Una revisión histórica de la construcción del género	27
5.2.2. Roles o constructos y relaciones de género	33
5.3. La construcción de las identidades en la infancia	37
5.4. Diferencia entre igualdad, equidad, perspectiva e ideología de género	40
5.5. Género en la escuela: regímenes de género, vórtices de género	44
5.5.1. Propuestas para combatir la inequidad de género en Ecuador.....	48
5.6. Comunidades de aprendizaje y sus usos para el abordaje de la equidad de género	50
5.6.1. Etapas de transformación para una Comunidad de Aprendizaje	58
6. Marco metodológico.....	61
6.1. Paradigma y enfoque de la investigación.....	62
6.2. Métodos de investigación.....	63
6.3. Contexto y participantes de la investigación.....	65
6.4. Técnicas e instrumentos para la construcción de datos.....	67

6.5. Triangulación teórica y conceptual para la construcción de los instrumentos (operacionalización de categorías)	72
7. Resultados.....	80
7.1. Percepciones sobre género del quinto grado de EGB	81
7.2. El rol de la escuela en la construcción de la equidad género	84
7.3. Construcción de estereotipos y roles de género en la escuela.....	90
7.4. Comunidades de aprendizaje como estrategias para el fomento de la equidad de género	96
8. Propuesta para el fomento de la equidad de género en EGB a través de una Comunidad de Aprendizaje	103
8.1. Descripción de la propuesta	103
8.2. Objetivo de la propuesta.....	104
8.3. Cronograma (tiempos por actividad) con base a las etapas de transformación	104
8.4. Descripción de las etapas de la Comunidad de Aprendizaje.....	105
8.4.1. Sensibilización (60 min)	109
8.4.2. Toma de decisiones (40 minutos).....	110
8.4.3. Sueño (60 min).....	112
8.4.4. Selección de prioridades	114
8.4.5. Planificación	115
8.4.6. Aplicación.....	118
9. Conclusiones.....	127
10. Recomendaciones	130
11. Referencias.....	131
12. Anexos	151

Índice de anexos

1. Introducción.....	9
2. Planteamiento del problema	13
3. Justificación.....	17
4. Objetivos.....	19
4.1. Objetivo general	19
4.2. Objetivos específicos.....	19
5. Marco teórico.....	19
5.1. El fomento de la equidad de género en el contexto escolar: algunos antecedentes nacionales e internacionales	19
5.1.1. La relación entre equidad de género y comunidades de aprendizaje.....	24
5.2. Fundamentación teórica	27
5.2.1. Una revisión histórica de la construcción del género	27
5.2.2. Roles o constructos y relaciones de género	33
5.3. La construcción de las identidades en la infancia	37
5.4. Diferencia entre igualdad, equidad, perspectiva e ideología de género	40
5.5. Género en la escuela: regímenes de género, vórtices de género	44
5.5.1. Propuestas para combatir la inequidad de género en Ecuador.....	48
5.6. Comunidades de aprendizaje y sus usos para el abordaje de la equidad de género	50
5.6.1. Etapas de transformación para una Comunidad de Aprendizaje	58
6. Marco metodológico.....	61
6.1. Paradigma y enfoque de la investigación.....	62
6.2. Métodos de investigación.....	63
6.3. Contexto y participantes de la investigación.....	65
6.4. Técnicas e instrumentos para la construcción de datos.....	67

6.5. Triangulación teórica y conceptual para la construcción de los instrumentos (operacionalización de categorías)	72
7. Resultados.....	80
7.1. Percepciones sobre género del quinto grado de EGB	81
7.2. El rol de la escuela en la construcción de la equidad género	84
7.3. Construcción de estereotipos y roles de género en la escuela.....	90
7.4. Comunidades de aprendizaje como estrategias para el fomento de la equidad de género	96
8. Propuesta para el fomento de la equidad de género en EGB a través de una Comunidad de Aprendizaje	103
8.1. Descripción de la propuesta	103
8.2. Objetivo de la propuesta.....	104
8.3. Cronograma (tiempos por actividad) con base a las etapas de transformación	104
8.4. Descripción de las etapas de la Comunidad de Aprendizaje.....	105
8.4.1. Sensibilización (60 min)	109
8.4.2. Toma de decisiones (40 minutos)	110
8.4.3. Sueño (60 min).....	112
8.4.4. Selección de prioridades	114
8.4.5. Planificación	115
8.4.6. Aplicación.....	118
9. Conclusiones.....	127
10. Recomendaciones	130
11. Referencias.....	131
12. Anexos	151

Índice de figuras

1. Introducción.....	9
2. Planteamiento del problema	13
3. Justificación.....	17
4. Objetivos.....	19
4.1. Objetivo general	19
4.2. Objetivos específicos.....	19
5. Marco teórico.....	19
5.1. El fomento de la equidad de género en el contexto escolar: algunos antecedentes nacionales e internacionales	19
5.1.1. La relación entre equidad de género y comunidades de aprendizaje.....	24
5.2. Fundamentación teórica	27
5.2.1. Una revisión histórica de la construcción del género	27
5.2.2. Roles o constructos y relaciones de género	33
5.3. La construcción de las identidades en la infancia	37
5.4. Diferencia entre igualdad, equidad, perspectiva e ideología de género	40
5.5. Género en la escuela: regímenes de género, vórtices de género	44
5.5.1. Propuestas para combatir la inequidad de género en Ecuador.....	48
5.6. Comunidades de aprendizaje y sus usos para el abordaje de la equidad de género	50
5.6.1. Etapas de transformación para una Comunidad de Aprendizaje	58
6. Marco metodológico.....	61
6.1. Paradigma y enfoque de la investigación.....	62
6.2. Métodos de investigación.....	63
6.3. Contexto y participantes de la investigación.....	65
6.4. Técnicas e instrumentos para la construcción de datos.....	67

6.5. Triangulación teórica y conceptual para la construcción de los instrumentos (operacionalización de categorías)	72
7. Resultados.....	80
7.1. Percepciones sobre género del quinto grado de EGB	81
7.2. El rol de la escuela en la construcción de la equidad género	84
7.3. Construcción de estereotipos y roles de género en la escuela.....	90
7.4. Comunidades de aprendizaje como estrategias para el fomento de la equidad de género	96
8. Propuesta para el fomento de la equidad de género en EGB a través de una Comunidad de Aprendizaje	103
8.1. Descripción de la propuesta	103
8.2. Objetivo de la propuesta.....	104
8.3. Cronograma (tiempos por actividad) con base a las etapas de transformación	104
8.4. Descripción de las etapas de la Comunidad de Aprendizaje.....	105
8.4.1. Sensibilización (60 min)	109
8.4.2. Toma de decisiones (40 minutos)	110
8.4.3. Sueño (60 min).....	112
8.4.4. Selección de prioridades	114
8.4.5. Planificación	115
8.4.6. Aplicación.....	118
9. Conclusiones.....	127
10. Recomendaciones	130
11. Referencias.....	131
12. Anexos	151

Índice de tablas

1. Introducción.....	12
2. Planteamiento del problema	13
3. Justificación.....	17
4. Objetivos.....	19
4.1. Objetivo general	19
4.2. Objetivos específicos.....	19
5. Marco teórico.....	19
5.1. El fomento de la equidad de género en el contexto escolar: algunos antecedentes nacionales e internacionales	19
5.1.1. La relación entre equidad de género y comunidades de aprendizaje.....	24
5.2. Fundamentación teórica	27
5.2.1. Una revisión histórica de la construcción del género	27
5.2.2. Roles o constructos y relaciones de género	33
5.3. La construcción de las identidades en la infancia	37
5.4. Diferencia entre igualdad, equidad, perspectiva e ideología de género	40
5.5. Género en la escuela: regímenes de género, vórtices de género	44
5.5.1. Propuestas para combatir la inequidad de género en Ecuador.....	48
5.6. Comunidades de aprendizaje y sus usos para el abordaje de la equidad de género	50
5.6.1. Etapas de transformación para una Comunidad de Aprendizaje	58
6. Marco metodológico.....	61
6.1. Paradigma y enfoque de la investigación.....	62
6.2. Métodos de investigación.....	63
6.3. Contexto y participantes de la investigación.....	65
6.4. Técnicas e instrumentos para la construcción de datos.....	67

6.5. Triangulación teórica y conceptual para la construcción de los instrumentos (operacionalización de categorías)	72
7. Resultados.....	80
7.1. Percepciones sobre género del quinto grado de EGB	81
7.2. El rol de la escuela en la construcción de la equidad género	84
7.3. Construcción de estereotipos y roles de género en la escuela.....	90
7.4. Comunidades de aprendizaje como estrategias para el fomento de la equidad de género	96
8. Propuesta para el fomento de la equidad de género en EGB a través de una Comunidad de Aprendizaje	103
8.1. Descripción de la propuesta	103
8.2. Objetivo de la propuesta.....	104
8.3. Cronograma (tiempos por actividad) con base a las etapas de transformación	104
8.4. Descripción de las etapas de la Comunidad de Aprendizaje.....	105
8.4.1. Sensibilización (60 min)	109
8.4.2. Toma de decisiones (40 minutos)	110
8.4.3. Sueño (60 min).....	112
8.4.4. Selección de prioridades	114
8.4.5. Planificación	115
8.4.6. Aplicación.....	118
9. Conclusiones.....	127
10. Recomendaciones	130
11. Referencias.....	131
12. Anexos	151

1. Introducción

El presente documento organiza el Trabajo de Integración Curricular previo a la obtención del título de la Licenciatura en Ciencias de la Educación Básica en la Universidad Nacional de Educación (UNAE). El objetivo de este proyecto es fomentar la equidad de género en el quinto grado de Educación General Básica mediante la propuesta de una Comunidad de Aprendizaje, la investigación se enmarca en el contexto de la Unidad Educativa Víctor Gerardo Aguilar. Los sujetos de estudio que participan en esta investigación son los estudiantes y la docente de quinto grado.

En este trabajo se sustenta en cuatro ejes teóricos clave: género como categoría de análisis, género e infancia, equidad de género en el contexto escolar, y Comunidades de Aprendizaje. Cabe mencionar que, cada una de ellas es importante porque sustenta la investigación que se realiza. Además de eso, se encuentran estructuradas con subcategorías que ayudan a organizar y a sintetizar la información.

Para llevar a cabo este proyecto, se usa como método a la Investigación Acción, con un paradigma sociocrítico y un enfoque cualitativo. Para obtener información confiable y de primera mano, las técnicas e instrumentos que se aplican son, la observación participante mediante un diario de campo, la entrevista semiestructurada a través de un cuestionario, la exploración a partir de actividades, el grupo focal usando una guía, la revisión documental por medio de una guía, y una encuesta abierta con la ayuda de un cuestionario.

Para fomentar la equidad de género en el quinto año de Educación General Básica (EGB), el presente proyecto de titulación tiene como propuesta la realización de una CdA basada en la equidad de género, a partir de la Actuación Educativa de Éxito (AEE), biblioteca tutorizada. Esta consiste en una biblioteca virtual a partir de la creación de cuentos y cómics

sobre equidad de género elaborados por los alumnos. Como parte de dicha biblioteca se desarrollan varias actividades para la presencialidad, círculos de lectura, juegos online, fichas de lectura, crucigramas, sopas de letras, recreaciones de obras y murales.

Los resultados de la investigación nos muestran situaciones clave para considerar el fomento de la equidad de género en la escuela, por ejemplo: la relevancia de las propias percepciones y representaciones de los estudiantes sobre cuestiones de género, la relevancia del rol de la escuela y la familia en la construcción de la equidad de género, las formas en cómo se construyen roles y estereotipos de género en la escuela, y la consideración sobre la relación entre comunidad de aprendizaje y equidad de género.

La aplicación de la propuesta acerca del fomento de la equidad de género propicia un primer acercamiento con las comunidades de aprendizaje y, demuestra los beneficios sociales de trabajar esta temática mediante las CdA. Asimismo, las actividades sugeridas a más de brindar resultados positivos son de fácil aplicación, por lo que puede ser adaptado a otras realidades educativas.

2. Planteamiento del problema

La equidad de género se refiere a la igualdad de oportunidades para todas las personas, enfatizando en los derechos universales y en que cada una tenga acceso a lo que necesita y merece (Winfield et al., 2017). No obstante, la inequidad de género es un problema que aqueja de manera social, laboral, económica y cultural tanto a hombres como a mujeres, sin embargo, el género femenino es el más afectado a nivel mundial. Como claro ejemplo, el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC, 2012), en los resultados de la *Encuesta de Uso del Tiempo* indica que las mujeres trabajan 18 horas semanales más que los hombres, esto incluye el trabajo remunerado y el no remunerado. Asimismo, según lo manifestado por el Consejo Nacional para

la Igualdad de Género (2020), América Latina es considerada la región más desigual del mundo al existir una serie de indicadores económicos y sociales que se han vuelto un desafío para lograr la equidad y combatir la discriminación.

Hablar de equidad de género en las esferas sociales y sobre todo en el sector educativo, es una necesidad constante para eliminar cualquier tipo de discriminación sexista. Para Ortiz (2015) a la educación se le considera como el medio más confiable de desarrollo y crecimiento de la sociedad, al ser un espacio importante para promover un ambiente educativo adecuado para generar la equidad de género, donde hombres y mujeres pueden cumplir sus propósitos de vida de manera justa. Sin embargo, en el currículo ecuatoriano no existe el término equidad de género. El Ministerio de Educación del Ecuador (MINEDUC, 2019), a partir de los datos obtenidos por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Tecnología (UNESCO), manifiesta que esta entidad considera que el tema es clave para la educación, no obstante, en el país no es manejado dicho concepto en los documentos curriculares oficiales de las tres áreas disciplinares que fueron estudiadas (Lengua y Literatura, Ciencias Naturales y Matemáticas) a comparación de la mitad de los países analizados.

Asimismo, la UNESCO (2020) enfatiza en la importancia de que los sistemas educativos de América Latina y el Caribe sigan esforzándose para lograr la integración de dicha temática (equidad de género) en el rediseño e implementación de los currículos nacionales y las políticas educativas. El MINEDUC en su afán por cambiar esta realidad ha creado planes para trabajar la equidad de género y así lograr una educación de calidad y calidez, esos planes, según su portal iniciaron el 8 de marzo del año en el que se publicaron los resultados antes mencionados. Como parte de dichos programas el MINEDUC (s.f.) varios boletines como:

- Educación presentó una guía para fomentar la inclusión de hombres y mujeres en la gestión escolar
- El Gobierno Nacional fomenta la inclusión en el sistema educativo del país
- Educación empodera a las niñas y adolescentes en las TIC
- Niñas y niños se aproximan a experimentos y referentes científicos

Además, las bases establecidas por el MINEDUC en cuanto a equidad de género, no se ven reflejadas en la Institución Educativa. El Ministerio de Educación (2019), en la *Guía Metodológica para la Construcción del Proyecto Educativo Institucional*, señala que un objetivo primordial es combatir el sexismo y la discriminación de género en la sociedad ecuatoriana y promover la equidad entre mujeres y hombres mediante el sistema educativo. En lo que respecta a la Unidad Educativa Víctor Gerardo Aguilar (UEVG), a partir de una revisión a su Proyecto Educativo Institucional (PEI) se observa que no existe una mención específica sobre el eje de equidad de género, ni normativas claras respecto al mismo.

Durante la observación realizada en el aula del quinto grado, se identifica que algunos escolares manifiestan nociones de roles de género preestablecidos en relación a los juguetes, al compartir que existen unos para hombres y otros para mujeres; realidad que se demuestra mediante la aplicación de actividades exploratorias a los estudiantes de cuarto grado, pues, al hablar con ellos de temas sobre personalidad, actividades domésticas y profesiones de hombres y mujeres, se encuentran comentarios como: existen trabajos más pesados que no pueden ser realizados por mujeres y que algunas actividades como conducir un vehículo son actividades para hombres. Asimismo, los estudiantes afirman que los hombres son más tristes y las mujeres más cariñosas, respuestas que motivan a realizar este estudio.

A partir de esto, se visibiliza la existencia de estereotipos y relaciones de género tradicionales en el contexto educativo. Connell (2001) menciona tres vórtices de género en la escuela: el primero, es la segregación de materias por género, los niños predominan en materias como física, ingeniería, química y tecnología industrial, mientras que las niñas lo hacen en economía del hogar, textil y diseño; el segundo, se relaciona a la disciplina, los docentes utilizan el género como medio de control, por ejemplo: cuando intentan avergonzar a un niño al decirle “actúas como niña”; el tercero, se enfoca al deporte, en el que usualmente los deportes que practican los niños tienen mayor exigencia que el de las niñas.

A partir de la identificación de situaciones relacionadas con la necesidad de fomento de la equidad de género en la escuela surge la pregunta ¿Cómo fomentar la equidad de género en el quinto grado de la Unidad Educativa Víctor Gerardo Aguilar?

La pareja investigadora considera que una estrategia para aportar al objetivo es la propuesta de Comunidades de Aprendizaje (CdA). El uso de las CdA, permite trabajar la temática de equidad de género de una manera más holística, pues, según lo manifestado por Elboj y Oliver (2003), la educación con el paso de los años ha asumido un papel fundamental para la inclusión social de todas las personas y esta estrategia se caracteriza por trabajar con Actuaciones Educativas de Éxito (AEE) que fomentan la erradicación de desigualdades y contribuyen a la creación de una sociedad más justa y equitativa. Además, las CdA no son trabajadas dentro de la institución educativa y se cree que su aplicación trae beneficios al ser algo novedoso y que no se había aplicado con anterioridad en la UEVGA.

3. Justificación

Educar para la equidad de género es un tema fundamental desde la perspectiva educativa y social. Desde la escuela, Camacho y Watson (2007) manifiestan que, la equidad de género es una herramienta que debe ser incorporada en la educación como un eje transversal para deconstruir las pautas culturales. Lo anterior desemboca en estereotipos y roles de género que no permiten crear una sociedad, en donde las mujeres y los hombres sean acreedores de las mismas oportunidades.

En cuanto a lo social, la importancia de este tema recae en la búsqueda de un mundo más equitativo para hombres y para mujeres, de tal forma que se garantice el cumplimiento de sus derechos a pesar de ser un tema complejo y difícil de lograr. El Banco de Desarrollo de América Latina (2019) señala cinco retos que debe afrontar América Latina para lograr la equidad de género: empoderamiento económico, más representación política, igualdad laboral y salarial, fortalecimiento de las instituciones y legislación dirigida al género.

A partir de lo mencionado, se cree que dichos retos pueden enfrentarse paulatinamente desde las instituciones educativas para contribuir a la erradicación de actuales y futuras situaciones de inequidad de género. De igual forma, dentro de las escuelas se perciben varias situaciones de inequidad de género, que afectan a niños y a niñas, generalmente, esto se debe a las expectativas que los docentes tienen de sus estudiantes en relación a su género. Connell (2001) expresa que, los maestros deben desenfatar las diferencias de género, y más bien prestar su atención en el desarrollo individual de los alumnos. Por todo lo expresado, para la construcción de este trabajo de titulación se considera necesario trabajar la equidad de género tanto con los estudiantes como con la docente de aula mediante una CdA.

Cabe mencionar que, las CdA tienen como fin propiciar experiencias de aprendizaje positivas para que los estudiantes se sientan seguros e incluidos en su entorno escolar. Creamer (2019) indica que su objetivo es transformar la comunidad educativa, guiándola hacia el crecimiento, el aprendizaje y la cohesión social. Por ello, de no intervenir para crear dicho entorno seguro, las consecuencias serían: discriminación sexista, estereotipos de género, condiciones de desigualdad, estudiantes condicionados a un comportamiento preestablecido y falta de tolerancia. Por este motivo, con la ejecución de la propuesta, se espera formar estudiantes que conozcan sobre equidad de género y la apliquen dentro y fuera del aula de clase.

Finalmente, este proyecto intenta generar un impacto positivo en la educación de los estudiantes en general, por eso, tiene varios beneficiarios tanto directos como indirectos. Los beneficiarios directos corresponden a los estudiantes del quinto grado de EGB porque les permite recibir una formación completa y pueden poner en práctica lo aprendido; a la docente tutora debido a que la propuesta le ayuda durante sus clases y le permite aplicarla posteriormente; y a quienes realizan este trabajo, puesto que, aportan a la sociedad y a la formación de los estudiantes, adquieren experiencia y obtienen una licenciatura. Los beneficiarios indirectos son quienes forman parte de la sociedad ecuatoriana, dado que, al existir estudiantes que reciben una formación relacionada a equidad de género se reducen los casos de violencia de género en el país y se promueve la paridad de género en los diferentes ámbitos. Ya que como menciona Etecé (2020) la equidad de género asegura los derechos de todos los géneros y es importante para la creación de una población justa y equitativa.

4. Objetivos

4.1.Objetivo general

Fomentar la equidad de género en el quinto grado de Educación General Básica de la Unidad Educativa Víctor Gerardo Aguilar, mediante la propuesta de una Comunidad de Aprendizaje.

4.2.Objetivos específicos

- Identificar las representaciones sobre género que tienen los estudiantes y la docente del quinto grado de EGB de la Unidad Educativa Víctor Gerardo Aguilar.
- Diseñar una comunidad de aprendizaje enfocada al fomento de la equidad de género en el quinto grado de EGB.
- Aplicar la propuesta de Comunidad de Aprendizaje enfocada al fomento de la equidad de género en el quinto grado de EGB.
- Valorar la propuesta de Comunidad de Aprendizaje enfocada al fomento de la equidad de género en el quinto grado de EGB.

5. Marco teórico

5.1.El fomento de la equidad de género en el contexto escolar: algunos antecedentes nacionales e internacionales

Fomentar la equidad de género en las aulas no es algo nuevo, pues, se considera un tema que debe ser incluido en todos los ámbitos. La educación es un derecho, pero esta debe ser de calidad, propiciar y a la vez basarse en la equidad de género, en donde hombres y mujeres puedan acceder a educación, vivienda, salud y trabajos dignos, seguros y con condiciones justas. En este apartado se explican algunas investigaciones a nivel nacional e internacional centradas en el fomento de la equidad de género en el contexto escolar.

Quintana et al. (2006) presentan un proyecto denominado ¿Cómo favorecer la equidad de género en el aula de primero y segundo grado de educación primaria en CONAFE? Este proyecto se lleva a cabo en México, con el objetivo de favorecer la equidad de género mediante el uso de actividades que permitan que los alumnos expresen sus emociones y actitudes de una forma dinámica, todo esto con el apoyo de la comunidad educativa. Para su propuesta usan la investigación acción, mediante registros de observación y diarios de campo, mismos que permiten el diseño de la alternativa de innovación, que consiste en ocho estrategias lúdicas, que incluyen a los representantes y a los estudiantes, a través de talleres y Aprendizaje Basado en Juegos.

Los resultados obtenidos indican que, los padres y madres de familia también son parte del proceso de enseñanza aprendizaje de sus hijos e hijas, por lo que este tipo de actividades les ayuda a comprender todo lo que respecta a equidad de género; es más, usar actividades lúdicas permite que los estudiantes, docentes y padres de familia muestren mayor interés por el tema tratado, a la vez que los docentes abarcan más contenidos de una manera divertida y novedosa.

Camacho y Watson (2007), docentes universitarias en la Universidad de Costa Rica publican la obra *Reflexiones sobre equidad de género y educación inicial que tiene como objetivo la promoción de la equidad de género en la educación inicial*. Las autoras señalan tres responsabilidades que los docentes deben poseer en este nivel. Primero, tomar conciencia de la influencia que tienen sus actuaciones para ser agentes de cambio de los roles y los estereotipos de género. Segundo, crear condiciones para que tanto niños y niñas puedan gozar de sus derechos de manera justa, significativa y equitativa. Tercero, utilizar estrategias que no reproduzcan condiciones de desigualdad entre estudiantes.

Finalmente, Camacho y Watson (2007) en su trabajo concluyen que, el género es una perspectiva teórica que permite concientizar sobre la desigualdad de género y de la discriminación entre los sexos. Además, indican que el profesorado debe proporcionar relaciones equitativas, solidarias y recíprocas entre los géneros a través de la planificación y ejecución de la práctica docente. Finalmente, señalan que, en la educación preescolar, el abordaje de la perspectiva de género desarrolla prácticas educativas inclusivas. Como se puede apreciar, las autoras manifiestan la importancia que tiene el papel docente para erradicar la inequidad de género dentro de las aulas. Concepción que es compartida por las autoras de la presente tesis.

Torres et al. (2006) tienen como objetivo demostrar las experiencias en la formación de promotores por la equidad de género desde la infancia en la escuela "Felipe Poey Aloy", en La Habana. Para ello, buscan que los niños adquieran conocimientos sobre equidad de género a través de actividades relacionadas a su edad. En cuanto al método de investigación utilizan la acción participativa. Finalmente, una de las conclusiones más importantes de esta investigación es el comprobar la importancia del abordaje del género desde los primeros años al utilizar la manifestación literaria y la comunicación social con el juego.

Garza (2017) en su obra *Establecer compromisos éticos a favor de la equidad de género y la no discriminación en la impartición del conocimiento y la práctica docente*, mismo que se realiza en México y su objetivo es ofrecer una propuesta pedagógica capaz de brindar las condiciones óptimas para una educación donde se refleja la equidad de género. En dicho trabajo se mencionan algunas actividades que promueven la equidad de género en la escuela: usar el juego como una herramienta para fomentar la interacción social entre ambos sexos, utilizar el trabajo en grupo para ejecutar una dinámica en la que jóvenes y jovencitas se valoren por igual, y emplear el deporte como vehículo para promover valores, actitudes y normas. Las conclusiones a

las que llega la autora indican que, los niños y las niñas se encuentran expuestos a las propagandas, roles, patrones y estereotipos de género que terminan siendo repetidos inconscientemente generación tras generación. Por esta razón, considera que la labor de las instituciones educativas es de vital importancia al momento de educar a sus estudiantes para que sean ellos quienes construyan un mundo más equitativo y más justo, es decir, un mundo mejor.

Duarte y García (2018) investigan las relaciones de género en ciertas escuelas primarias públicas de Monterrey y de Panamá, mediante la aplicación de un protocolo cualitativo comparado que utiliza un modelo múltiple de estudios de caso. Entre los resultados de su investigación identifican que las escuelas participantes realizan actividades que promueven tanto la equidad como la inequidad de género. Además, el profesorado y directivos sancionan cualquier forma de sexismo escolar; sin embargo, no se desarrollan suficientes actividades que fomenten la equidad. Esta situación se evidencia en la relación docente-estudiante, en los textos escolares, en los materiales utilizados, en las expresiones del lenguaje oral y escrito, en las relaciones de poder entre estudiantes, en las políticas administrativas, en las relaciones con los padres y madres de familia, y en el currículo. Por todo lo mencionado, los autores presentan una propuesta teórica emergente que enfatiza en que la escuela es un escenario de reproducción de relaciones sociales y, por lo tanto, debe ser la primera en promover una educación formativa y de calidad.

Por su parte González (2019), presenta en España un proyecto denominado *La equidad de género en Educación: Propuesta del proyecto E-QUALS para un aula de Educación Primaria*. Su objetivo es elaborar una propuesta para abordar la equidad de género a partir de documentos y artículos que trabajan alrededor del tema. Para su consecución realiza una extensa revisión documental de artículos y trabajos sobre equidad de género en los principales

buscadores en línea, para después seleccionar aquellos que brindaban pautas para fomentar la equidad de género en la educación.

Posteriormente, diseña un conjunto de actividades grupales e individuales, de acuerdo a la edad y contexto de los alumnos. En sus conclusiones, manifiesta que: el modo de hablar puede generar prejuicios e incide en la forma de ver el mundo; las actividades diversas de acuerdo a las habilidades de cada estudiante, permiten mejores resultados; los roles de género de alguna manera influyen directamente en los problemas en relación a la familia y al trabajo; y la familia cumple un papel fundamental en la educación de los infantes, por lo que se la debe incluir en las actividades que sean posibles.

De igual forma Mejía (2018), presenta un proyecto para promover la equidad de género en Ecuador, titulado *Intervención para promover la equidad de género en el aula: Diseño de un taller para docentes y evaluación de sus resultados*. Su objetivo es lograr que los veinte docentes que forman parte de su proyecto conozcan y hagan uso de estrategias pedagógicas en pro de la equidad de género. El diseño metodológico se sustenta en un enfoque mixto y la investigación basada en diseño, para lo cual emplea cuatro técnicas de recolección de datos: registros de desempeños auténticos, observación participante, encuesta y cuestionario.

En la propuesta presenta talleres que se centran en género como tal, formas de trabajar de manera colaborativa en clases, narraciones de cuentos de Ana García Arroyo y el uso de las TIC como herramienta para un mayor aprendizaje. Finalmente, el trabajo concluye que la temática ayuda a ampliar los horizontes tanto de sus alumnos como de sus representantes y familia, pues, al trabajar con estos talleres se busca que quienes participan puedan erradicar de sus vidas los estereotipos y trabajen la temática en todas las asignaturas.

Del mismo modo, Rodríguez (2020), realiza su trabajo de titulación *Sensibilizar en equidad de género; Una propuesta de intervención didáctica en un grupo de 4° grado de educación primaria*. Esta investigación presenta actividades que buscan detectar cómo es la relación entre niñas y niños y cuál es su percepción acerca del tema, para después llevar a cabo otras con la intención de sensibilizar a los alumnos. A partir de los resultados obtenidos, se da a conocer que es de suma importancia implementar actividades en pro de la equidad de género, pero que estas deben estar de manera permanente para así tener mayores logros tanto en los alumnos como en los profesores. También señala que, para trabajar esta temática es necesario mantener una actitud paciente en todo momento, dado que los cambios que se esperan no aparecen al instante; es más, es perseverar y escuchar lo que los estudiantes tienen para decir, opinar, cuestionar y alegar, el mejor camino.

A partir de lo expuesto, se concluye que a nivel nacional e internacional existe diversidad de trabajos que abordan la equidad de género en el contexto escolar. Esto surge de la necesidad que cada una de las investigaciones ha detectado, es más, todas señalan la importancia de generar un cambio y de combatir roles, relaciones y estereotipos de género. Sin embargo, algo que llama la atención es la poca presencia sobre equidad de género y su confusión con la igualdad.

5.1.1. La relación entre equidad de género y comunidades de aprendizaje

En este apartado se contextualizan algunas investigaciones internacionales que abordan la relación entre género y Comunidades de Aprendizaje (CdA). Para ello se cree importante usar información como autores, metodología y resultados para que sea un referente o guía para la presente investigación.

Saso et al. (2009), presentan en España un trabajo que llevaba por nombre: *Modelos de atracción y elección de la población adolescente y su relación con la violencia de género*.

Propuesta para su prevención en base a los principios metodológicos de las comunidades de aprendizaje. El objetivo que pretenden alcanzar es desarrollar un proyecto educativo fundamentado en las CdA y que ayude a combatir situaciones de violencia de género, para lo cual, realizan una investigación crítico-comunitaria, para esto utilizan las técnicas: historias de vida, entrevistas y grupos de discusión.

Lo anterior les permite diseñar una propuesta con actividades basadas en el aprendizaje dialógico (que forma parte CdA) y ejes temáticos: competencias de la atracción, competencias de la elección, competencias para la igualdad, y competencias para el diálogo y la interacción. Finalmente, los autores expresan que proyectos como el suyo deben aplicarse en los colegios, pues, los estudiantes comienzan sus relaciones sexuales y amorosas, que son de las principales causas de la problemática tratada. Entonces, es de suma importancia prevenir posibles casos de violencia de género, dado que, se convierten en un desafío para la educación del siglo XXI.

Un Monográfico sobre Comunidades de Aprendizaje tiene como objetivo abordar diferentes dimensiones. Se incorporan desde artículos que presentan prácticas concretas de las CdA, hasta reflexiones en relación a la urgencia de diseñar sistemas educativos centrados en la investigación científica y el proceso de transformación de un centro educativo de Burgos. Un aspecto importante que mencionan Aguilera et al. (2010) es acerca del papel de la universidad en las CdA para superar el fracaso escolar y mejorar la convivencia. De igual manera, Flecha et al. (2010) reflexionan sobre la importancia de las CdA para superar conflictos de género y promover una socialización preventiva de la violencia de género. Finalmente, el compendio de todos estos artículos ofrece una visión más clara de las CdA desde dimensiones políticas, científicas, sociales y personales.

Otro trabajo relacionado a la temática estudiada es el Proyecto de Innovación presentado en la Universidad Complutense de Madrid, España, mismo que lleva por título, *Hacer aprendiendo, aprender haciendo: comunidades de aprendizaje-servicio en torno a los malestares de género en la Universidad*. Según lo mencionado por García et al. (2018), quien se encuentra a cargo, la intención con la que se presenta es la de diseñar y poner en marcha una CdA fundamentada en el “Aprendizaje-servicio”, para abordar temas relacionados a las relaciones de género en la educación superior. Para su metodología plantean trabajar talleres, a partir de dos bloques temáticos relacionados al género y a las Comunidades de Aprendizaje. Conforme a lo anterior diseñan talleres y actividades distribuidas en varias asignaturas (todas giran en torno al género) y espacios de trabajo según las categorías antes mencionadas. Lo socializado en las diferentes materias traen consigo que los estudiantes y futuros profesionales que se están formando en la universidad, reflexionen de manera crítica sobre la temática, a la vez que trabajan colaborativamente y forman parte de una CdA.

En el presente proyecto de titulación se emplea una Actuación Educativa de Éxito para promover la equidad de género. Es así que, Colás (2018) tiene como objetivo analizar el impacto de las Actuaciones Educativas de Éxito para la prevención de la violencia de género en las escuelas. Para ello, realiza un estudio de caso en el CEIP Elejabarri de Bilbao con estudiantes mayoritariamente de etnia gitana y alta población de países latinoamericanos o africanos. Además, utiliza técnicas de observación comunicativa y relato comunicativo de la vida cotidiana. En cuanto a la propuesta se usan las siguientes Actuaciones: Grupos interactivos, Tertulias dialógicas, Formación de familiares, Participación de la comunidad, Modelo dialógico para la prevención y resolución de conflictos y la Formación dialógica del profesorado. Es necesario señalar que los resultados obtenidos son positivos, por ejemplo: los participantes notan un

cambio significativo en los últimos 3 años, disminuye la cantidad e intensidad de los conflictos y se los deja de normalizar, se expanden los espacios de diálogo en todos los aspectos, se visualizan los conflictos antes ocultos, etc. Como se puede observar en la redacción presentada, los trabajos que abordan la equidad de género desde comunidades de aprendizaje son escasos. Sin embargo, los que se encontraron son de suma importancia, pues, permiten que las autoras de esta investigación exploren distintas posibilidades para la planificación de su propuesta y corroboren que su aplicación permite resultados positivos. Hasta aquí los antecedentes correspondientes al presente proyecto, en los siguientes párrafos se mencionan los referentes teóricos que fundamentan la investigación realizada.

5.2. Fundamentación teórica

5.2.1. Una revisión histórica de la construcción del género

En este capítulo se desarrollan los ejes teóricos y conceptuales en los que se sustenta esta investigación. Para esto se decide dividir el contenido en cuatro categorías, la primera género como categoría de análisis, la segunda género e infancia, la tercera equidad de género en el contexto escolar y la quinta comunidades de aprendizaje.

Para comenzar, es necesario abordar el concepto de género como una categoría de análisis, y comprender cómo se ha desarrollado a partir de la teoría. La palabra género en español tiene varios significados relacionados a gramática, tipología de las cosas, arte, biología y al grupo al que pertenecen los seres humanos, siendo este último el que le compete a esta investigación. Ortega (1996) dice que, el género es una construcción social y cultural de lo femenino y lo masculino, que forman parte de la identidad construida por cada persona a partir de su contexto, por lo tanto, la identidad de género es subjetiva. Es así que, el género se va

construyendo a lo largo de la vida y cómo se identifique cada persona dependerá de ella, pues, el proceso es diferente para cada individuo.

Según Scott (2015) para definir este concepto es necesario que se divida en dos partes. Primero, el género como la base en las relaciones sociales entre los sexos, este tiene cuatro elementos: los símbolos aceptados socialmente y sus diversas representaciones, la interpretación limitante de estos símbolos, la identidad de género como algo subjetivo, y la familia, el trabajo y la política como formadores de la identidad de género. Segundo, el género como una forma primaria para marcar relaciones de poder, claramente no es el único, pero en algunas culturas y religiones se ve como contribuye a la construcción del poder de una manera más evidente. A partir de lo expuesto, las autoras consideran que, en efecto, lo presentado es algo que se puede visibilizar en las relaciones interpersonales, sociales y laborales, donde el género se ha convertido en un determinante para los roles que desempeñan tanto hombres como mujeres.

Por su parte, Hernández (2006), asegura que el género es una construcción social y simbólica que los hombres y mujeres forman a lo largo de la historia. Inclusive cree que al hablar de género se busca “desnaturalizar las esencialidades”, es decir, no ver como algo normal o natural los diferentes roles que por años se han designado a las personas según el sexo.

Pero el género no siempre tuvo la misma concepción, es más, a lo largo de la historia este ha ido variando hasta llegar a la actualidad. Según Scott (2015) el género surgió como una herramienta que usaron las feministas para intentar explicar el surgimiento del patriarcado; además, en la década de los ochenta el término género era usado para referirse a las mujeres, de esa manera se buscaba sonar menos radical y conseguir legitimidad académica; también en las teorías relaciones-objeto, el género hacía referencia únicamente a lo doméstico y a la familia, denotando que las mujeres debían encargarse de las tareas de hogar y criar a sus hijos, mientras

los hombres salían a trabajar. Entonces, el género como una categoría de análisis conlleva diversas connotaciones y raíces de acuerdo al contexto, por esta razón se decide analizarlos desde lo biológico, cultural, psicológico e identitario como se desarrolla en los siguientes párrafos.

Herrero y Pérez (2007) señalan que, palabras como género e identidad ocasionan confusión y que no están exentas de interpretaciones ambiguas, dado que las personas suelen darles el mismo significado. Usualmente, a la palabra género se la usa como sinónimo de sexo, otras veces se la emplea para designar un constructo social, en el que se separa lo sociológico de lo biológico y finalmente, se la considera como un elemento lingüístico.

Según algunos investigadores el sexo con el que nace el bebé es el primer aspecto de identificación e identidad de género, al ser el ideario o sentimiento más primitivo que se tiene sobre la pertenencia de un sexo. Para Maganto y Garaigordobil (2018) desde el momento en el que el bebé llega al mundo y se le identifica con un sexo, la familia será la emisora de un discurso cultural que manifestará los estereotipos, los ideales, los mitos y los valores tanto de la masculinidad como la de la feminidad y, en base a los mismos interactuarán con el recién nacido.

La construcción de género engloba un conjunto de ideologías y pensamientos sociales como culturales. Para Varoucha (2014) el género o el sexo social, es una construcción que casi no tiene ninguna relación con características físicas e incluso con la genética. Las diferencias biológicas construyen diferencias sociales que promueven la creación de ciertos papeles y expectativas de comportamiento.

De la misma forma, cuando se habla de género desde una perspectiva biológica y cultural, Cabral (2018) señala que algunas investigaciones en relación a la dicotomía naturaleza/crianza generan un debate entre quienes creen que hay cualidades conductuales entre

hombres y mujeres propias de la biología humana y, quienes creen que dichas cualidades son aprendidas en el ambiente cultural en las que se presentan. Asimismo, indica que el concepto de género cuestiona la idea de que existe una esencia determinada o natural entre hombres y mujeres que determine sus conductas y sus roles en la sociedad.

Lo “masculino” y lo “femenino” en cuestión de género, se puede interpretar como esa relación que existe entre lo biológico y el contexto cultural e histórico. Para Lamas (2000) diferentes reflexiones alrededor del género le han permitido plantear que las mujeres y los hombres no tienen esencias que se deriven de la biología, sino que son construcciones simbólicas pertenecientes al orden del lenguaje y de las representaciones. De igual manera, señala que el género produce un imaginario social con una eficacia simbólica terminante, al dar lugar a concepciones sociales y culturales sobre la masculinidad y la feminidad, lo cual, es usado para justificar la discriminación por sexo (sexismo) y por prácticas sexuales (homofobia).

Después de estudiar al género desde una perspectiva biológica y cultural, es importante hablar sobre el papel del inconsciente en la construcción de la identidad de género desde, el psicoanálisis, la psicología y los sesgos inconscientes.

El padre del psicoanálisis, Sigmund Freud ha sido centro de estudio de varios teóricos por sus postulados sobre el inconsciente y la sexualidad de hombres y mujeres. Para Freud (1905) una de las diferencias entre ambos sexos se establece en la pubertad cuando se da una separación contundente entre el carácter masculino y el femenino, una oposición que después influye de manera más concluyente que cualquier otra sobre la trama vital de los seres humanos. Por otra parte, manifiesta que en la etapa de la niñez se reconocen las disposiciones masculinas y femeninas; el desarrollo de las inhibiciones de la sexualidad (vergüenza, asco, compasión) se cumple en la niña pequeña antes y con menores resistencias que en el varón.

Indiscutiblemente, para Freud las diferencias anatómicas del cuerpo humano producen distintas posiciones psíquicas entre los sexos. Para el psicoanalista las mujeres son pasivas y los hombres activos. Meler (2007) explica que Freud atribuía tendencias pasivas como una característica del psiquismo de las mujeres haciendo referencia a la anatomía genital femenina. Incluso, la teoría psicoanalítica sitúa a las mujeres del lado de la psicosis, la enfermedad, la perversión y la hipocondría y asigna a los varones el amor hacia el resto, el altruismo, la donación, la salud mental y la cultura. Todo esto, producto de la dominación masculina que la teoría psicoanalítica apoya por el inconveniente de hacer consciente ese inconsciente cultural.

Es interesante analizar cómo históricamente fueron concebidas las mujeres desde el psicoanálisis y así entender cómo este tipo de postulados pueden contribuir a la existencia de arquetipos de género, en la que las mujeres se ven más afectadas. Además, mediante lo escrito por Freud se puede reflexionar sobre cómo la cultura o la sociedad describe los rasgos psicológicos de la mujer y del hombre. Para varias corrientes feministas lo que Freud expone sobre el género femenino es el reflejo de un patriarcado inconsciente, dado que desde el psicoanálisis Freudiano se perciben teorías misóginas y estereotipadas de lo que significa ser hombre o mujer.

A continuación, se describe como la psicología es una herramienta importante para explicar cómo mujeres y varones se reconocen socialmente. Barberá (1998) indica que en la psicología a los estereotipos se les categoriza como la serie de creencias y suposiciones compartidas acerca de determinados fenómenos. De igual forma, señala ese modelo mental que se tiene sobre que todo cumple una función prescriptiva, enfocada a lo que se “debe ser” y “debe hacerse”.

Cabe mencionar que, desde los últimos tiempos prevalece el interés de relacionar la psicología con el género, quizás para entender como aspectos cognitivos y emocionales dan paso a estereotipos. Para Bonilla (2010) la psicología del género permite agregar el contexto social y las interacciones, el sexo definido como 'variable estímulo', en el estudio de roles, estereotipos, sesgos y relaciones de poder, desde una perspectiva psicosocial y materialista.

Después de hablar sobre género desde la perspectiva del psicoanálisis y desde la psicología, es momento de enfatizar en los sesgos inconscientes que para Flórez (2021) son estereotipos sociales que recaen sobre ciertos grupos de personas que los individuos forman fuera de su propia conciencia y, que generalmente surgen en una infancia media y provocan juicios distorsionados (reforzando estereotipos). Estos sesgos inconscientes se pueden observar en varias situaciones de la vida como: el sexo, la religión, la edad, el género, etc. Acerca de este último, la fundación Asana (2021) menciona que, el sesgo de género, favorece únicamente a un género que predomina sobre otro. Además, este sesgo se ocasiona cuando alguien asocia inconscientemente ciertos estereotipos con diferentes géneros.

Estos sesgos de género son comunes en los espacios laborales. Loden (2017) señala que es momento de que las instituciones reconozcan que existen sesgos arraigados en sus culturas, que sugestionan a muchos hombres para el éxito profesional mientras que subestiman las fortalezas y capacidades de gran parte de las mujeres. También indica que usualmente se establece que los hombres son "líderes innatos" y que las mujeres que son madres trabajadoras no se encuentran comprometidas con sus carreras, esto al ser "demasiado emocionales".

Para finalizar con este apartado que estudia al género desde una visión biológica, cultural y psicológica se cree importante dar a conocer en breves rasgos la teoría de la performatividad de género, investigación que se le atribuye a la filósofa Judith Butler, quien indica que el género que

posee una persona es el resultado de una repetición constante y cotidiana de las características e incluso de las normas de género que se les otorga a los hombres y a las mujeres desde su nacimiento.

Algunos autores como Acosta (2010) y Saxe (2015) estudian lo publicado por Butler, expresando que la identidad sexual, la orientación sexual y la expresión de género, son el resultado de una construcción-producción social, histórica y cultural, y por ello, no existen roles de género biológicamente inscritos en la naturaleza humana. Asimismo, no hay una identidad preexistente y lo que se considera como una identidad de género “verdadera” es lo que Butler bautiza como una “ficción reguladora”.

5.2.2. Roles o constructos y relaciones de género

Una vez que se estudia el concepto de género y cómo éste se construye a lo largo de la historia, se cree conveniente hablar sobre los roles o constructos y relaciones de género presentes en la sociedad. Como manifiesta Lamas (1996) la sociedad la que crea esas ideas de lo que debe o no ser o hacer un hombre y una mujer, es decir, da las ideas de lo que es “propio” de cada uno. A partir de esto se puede decir que todos los estereotipos y roles para cada género surgen de las ideas de la sociedad, más no es algo propio del sexo o lo biológico.

Entonces, los estereotipos de género son el conjunto de ideas que clasifican a una persona en función de su sexo. Castillo y Montes (2014) en su investigación identifican los siguientes aspectos sobre estereotipos de género: primero, que los estereotipos de género tradicionales no están vigentes actualmente. Segundo, observan que las características sociodemográficas influyen de manera global sobre la consideración de algunos estereotipos característicos de uno u otro género, por ejemplo: las mujeres son cariñosas y sociables y los hombres despreocupados y poderosos. Tercero, señalan la existencia de estereotipos de género nuevos, es decir, aquellos que

tradicionalmente correspondían a un grupo de género, ahora se otorgan para el género opuesto, por ejemplo: los hombres son pasivos y las mujeres inteligentes.

Según Lamas (1996), a pesar de que ha pasado el tiempo y existen diversas creencias de acuerdo a la cultura, religión, etnia, clase social y generación de cada persona, aún se puede ver que prevalece la división sexual del trabajo. Lo que más se visibiliza es que las mujeres se encargan del cuidado de los hijos, por tanto, la parte maternal le corresponde a lo femenino y la parte del trabajo público a lo masculino.

De igual forma, la familia desde siempre ha sido y es parte de la formación de los niños, por lo mismo, contribuye a la asignación de roles de género que se manejan socialmente. Herrera (2000) señala que, “a las niñas se les destinan aquellas relacionadas con el hogar, servir, atender a otros; mientras que a los niños se reservan actividades de competencia que les permiten tener un mayor control sobre el medio externo” (p.569). Con esto, se ejemplifica que dentro del núcleo familiar se reproducen ciertas concepciones que indican que una determinada actividad es exclusiva para un género, por esta razón, es importante que la familia se forme y tome conciencia de la realidad, para poder cambiarla.

Además, los cargos de liderazgo generalmente se los asocia con los hombres. Godoy y Mladinic (2009), señalan la existencia de varias investigaciones que aseguran que, “mujeres y hombres perciben que las características asociadas al éxito en cargos directivos se corresponden fuertemente con las características agénticas, generalmente adscritas a los hombres” (p.54). Esto se visibiliza hasta la actualidad en cargos políticos, sociales, educativos, empresariales y más. Los hombres ocupan altos puestos, son muy pocas las mujeres que desempeñan actividades relacionadas al liderazgo, por tanto, es un problema y necesita ser tratado como tal.

Por lo mismo, cuando de género se trata, siempre existen los roles que socialmente se han naturalizado para lo femenino y lo masculino. A pesar de lo antes mencionado, ese tipo de concepciones no son positivas, es más, llegan a impedir que las personas construyan su propia identidad y se sientan obligados a pertenecer al grupo que los demás indican es el suyo. Por esta razón, la pareja investigadora considera que, es indispensable que la familia, los docentes, los amigos y la comunidad en general empiecen a dejar las imposiciones de lado y comiencen a pensar en la identidad de género como algo subjetivo que cada persona irá formando según sus experiencias y preferencias.

Así como existen los roles o constructos de género, en la sociedad también se presentan relaciones de género a nivel, familiar, social y laboral. Éstas se encuentran estrechamente relacionadas con lo anterior, por lo que se revisan a continuación.

Después de mencionar cómo influyen los roles de género, es fundamental hablar sobre las relaciones de género para comprender cómo funcionan y se expresan en diferentes situaciones, en este caso, en el entorno escolar. Para Bazán (1996), la categoría género ha sido asumida como una conceptualización de las relaciones que se dan entre los individuos para explicar que la desigualdad e inequidad en las relaciones entre los mismos se da por la forma en la que las diferencias biológicas, económicas o generacionales influyen en el establecimiento de relaciones de inequidad, de desigualdad, de segregación y de sometimiento de unos individuos sobre otros.

Uno de los ámbitos en el que se muestran significativamente expresiones de género es en el hogar o en la familia. Para Blanco (2012) cada vez se visibiliza más la contribución de las mujeres a la sociedad mediante el trabajo reproductivo. En algunos casos, se reconoce socialmente y en pocos, económicamente. Sin embargo, la distribución equitativa de responsabilidades sigue siendo un reto, es decir, la corresponsabilidad. De igual modo, menciona

que el trabajo doméstico es una práctica o responsabilidad que se le atribuye exclusivamente a las mujeres, lo que se convierte en un obstáculo determinante para su integración en los procesos productivos y políticos.

Este estancamiento dentro del hogar se debe a relaciones de poder entre la figura paterna y materna. Por ejemplo, Vega (2007) señala que, la autoridad del esposo sostiene las relaciones conyugales de poder, lo que provoca que a veces no se tomen en cuenta las necesidades y deseos de los demás integrantes del hogar. Por otro lado, las mujeres se muestran ambivalentes referentes a una innovación sustantiva hacia relaciones de género más equitativas, posiblemente porque un cambio de esa índole implica el ceder espacios y funciones en ámbitos cotidianos (el hogar y la maternidad) que conforman un eje fundamental de su identidad y de ciertas formas de poder.

Diversos procesos sociales, históricos y culturales se han vuelto aspectos útiles para explicar cómo se desarrolla la diferencia de género. Evidentemente, la construcción social influye en el hecho de ser mujer u hombre, en la interrelación entre estos dos y en las distintas relaciones poder-subordinación que se presentan (Laborí y Terazón, 2009). Por lo antes mencionado, es primordial terminar con relaciones de poder que promueven una latente inequidad de género. Según Villarreal (2001) para mejorar las relaciones de poder de la sociedad en la que se vive, es importante acabar con las relaciones que se definen y desarrollan hasta la actualidad y que conciernen a la sociedad patriarcal capitalista. Por ello, se retoma la propuesta feminista de construir una sociedad con igualdad de derechos, con equidad para todas y todos sus integrantes.

Existe una lucha constante para mejorar las condiciones laborales y que así las relaciones de género no intervengan al momento de otorgar un cargo. Para Anzorena (2008) la noción de

trabajo en las sociedades capitalistas involucra la separación de esferas y las relaciones desiguales, pero, no incluye la distribución de las esferas de acuerdo al género. Menciona que la asignación de las tareas por sexo es tradicional y más antigua que el capitalismo, al tener sus raíces en la subordinación de las mujeres a los varones. Esto implica diferencias de género: para los varones es primordial la reinserción en el mercado de trabajo, o la realización de alguna tarea que sea productiva, mientras que las mujeres son válidamente transferidas a un estado de inactividad.

Las relaciones de género representan estructuras culturales que se transmiten y se reproducen en la familia, en la educación, en el trabajo y en la sociedad. La influencia de las relaciones de género se percibe en roles y estereotipos de género que se atribuyen a varones y a mujeres. Además, estas intervienen en la construcción de las identidades de los niños y niñas al estar expuestos a determinados contextos y personas desde su nacimiento.

5.3.La construcción de las identidades en la infancia

Para comprender cómo se da la construcción de las identidades de los niños y niñas, es indispensable tener en cuenta el concepto de identidad. Colás (2007), asegura que es la adopción que cada persona hace de un yo personal en donde convergen sus valores e ideas, a partir de las cuales se originan diversas identidades: cultural, religiosa, lingüística, política, de género, entre otras. Cada persona tiene su identidad y la va forjando de acuerdo a su contexto, por lo tanto, la identidad de cada niño y niña, dependiendo del lugar en el que se desenvuelve y las personas que le rodean, será diferente a la de los demás.

La construcción de la identidad inicia a edades tempranas y todo el contexto influye en este proceso. Esto es posible dado que a esta edad se producen características que le permiten iniciar el proceso de construcción de su identidad, éstas son: aumento del interés cognitivo de la

realidad; crecimiento de la capacidad de concentración y atención; y enfatización de las relaciones interpersonales y mayor compromiso (Rodríguez et al., 2013). Dado que los niños están en esa etapa de descubrimiento, compromiso y curiosidad, es que son más susceptibles a la influencia de su contexto.

La identidad se construye a lo largo de la vida, con las relaciones con los demás y el lenguaje que se usa. También se dice que, es lo que cada uno cuenta sobre sí mismo, en otras palabras, la historia de cada persona, por tanto, incluyen sus comportamientos, deseos, aficiones, creencias y actitudes ante la sociedad (Zárate, 2015). Cada niño, niña, hombre o mujer, dependiendo de su identidad, tiene una forma de ser y de mirar el mundo, la cual se va definiendo y perfeccionando con los años, pues no se nace con una identidad definida, sino que se la va construyendo a lo largo de la convivencia con los demás y las experiencias vividas. Es así que, las identidades se construyen desde edades tempranas, por lo que se considera necesario tocar el tema de la agencia en la infancia, es decir, el rol que los niños cumplen en la sociedad, mismo que se detalla a continuación.

El concepto de agencia es un término utilizado en el campo de la sociología de la infancia. Por lo mismo, es centro de discusión entre autores que cuestionan que los niños sean concebidos como agentes (debido a su corta edad) y otros, que defienden la postura de que sí lo son al ser sujetos partícipes en la sociedad.

Por una parte, Espinal (2015) enfatiza que la primera postura antes mencionada se debe a que autores como Biggeri et al. (2011), piensan que la autodeterminación es una capacidad individual que no es acorde con la niñez. Además, indican que no es posible que sean agentes, puesto que los niños y las niñas aún no poseen la suficiente madurez para decidir por ellos mismos.

Por otra parte, Soto y Kattan (2019) expresan que los niños y las niñas deben verse como agentes, puesto que son actores sociales que participan en la construcción y determinación de sus propias vidas, de las personas que les rodean y de las sociedades en las que viven. Asimismo, señalan que las niñas y los niños no son sujetos pasivos de la estructura y los procesos sociales, como tradicionalmente se ha estudiado en la construcción teórica moderna de la infancia.

El presente trabajo se queda con la segunda postura al buscar que sean los estudiantes quienes participen, se involucren y generen un cambio en pro a la equidad de género en diferentes esferas: personales, familiares, académica, profesionales, etc. Es más, se considera que la participación infantil es sustantiva e importante en el mundo. Los niños y niñas son agentes que participan activamente en el desarrollo de la sociedad y construyen su identidad de género, por esta razón, en los párrafos consecutivos se habla de esto.

La construcción del género se da desde la infancia, dado que es en esta etapa que los niños comienzan a identificarse o reconocerse como parte de uno de los géneros. Es más, a estas edades empieza la diferenciación y preferencia por determinados juegos y actividades a realizar, todo esto bajo influencia de los adultos, pues, como ya se mencionó anteriormente, estas son las cosas que contribuyen en las creencias, pensamientos y el sentido de pertenencia de los infantes (Vázquez y Nápoles, 2019; Pérez et al., 2018). Por lo mismo, las personas mayores cumplen un papel fundamental en la construcción de género de los niños que se encuentran bajo su responsabilidad o cerca de ellos.

Así mismo Pérez et al. (2018), mencionan que la identidad de género se encuentra estrechamente relacionada a los estereotipos que a lo largo de la historia se le asigna a cada sexo. Esto comprueba una vez más que, como ya se ha visto en el proyecto, estos roles influyen en la construcción de la identidad de género de cada infante. Es claro que estos estereotipos y roles,

independientemente de lo que se desea, son parte de la identidad de género que se crea, por lo mismo, es importante no repetirlos ni difundirlos, con afán de permitirles a los niños y niñas ser capaces de tomar sus propias decisiones.

También se dice que la identidad de género es capaz de influir de manera positiva o negativa en las decisiones y actuaciones que realizan día a día los niños y niñas. Camacho y Watson (2007), dicen que esto genera en los niños una forma de ver el mundo, misma que se ha creado y asignado socialmente para lo femenino y lo masculino; como un ejemplo dan los sentimientos, actuaciones y actitudes para cada género. Por esto se puede decir que los estereotipos y roles de género son algo negativo al momento en el que un niño o una niña se encuentra en proceso de construir o formar su identidad de género, pues, de alguna forma se les está limitando a inclinarse por lo que se encuentra aceptado socialmente y no por lo que realmente quiere o es.

5.4.Diferencia entre igualdad, equidad, perspectiva e ideología de género

El tema principal de este proyecto es el fomento de la equidad de género, por esta razón, en este apartado se inicia revisando los conceptos que dan los expertos al respecto. Para Araya (2003), la equidad de género permite que tanto hombres como mujeres accedan a las mismas oportunidades, de esta manera se pretende que las características humanas (sentimientos y emociones) no sean otorgados para un sexo, pues como personas todos tienen diferencias que los hacen únicos. Incluir este tema en la vida diaria de las personas permite lograr un mundo mejor para todos, donde existan oportunidades según lo que necesiten y merezcan.

Ochoa y Valdez (2014) manifiestan que la equidad de género consiste en una filosofía, cuyo objetivo es vivir en una sociedad democrática, que tiene como pilares fundamentales los valores como el respeto hacia los derechos humanos y el medio ambiente. Entonces, si la

equidad de género busca todo lo que dicen estos autores, se entiende que al no darse esto en las diferentes esferas sociales, se está viviendo una inequidad de género indiscutible, sin valores ni democracia, lo cual no solo es injusto, sino que es anti derechos humanos.

Siguiendo con lo anterior, para Arias et al. (2014), es de suma importancia ser conscientes de que tanto hombres como mujeres son diferentes, dado que, provienen de realidades distintas, por lo mismo, sus necesidades e intereses no serán los mismos por ningún motivo. De este modo, todas las personas son un mundo diferente y es aquí donde surge la equidad de género, con la idea de que todos tengan oportunidades similares de acuerdo a su realidad y a lo que necesitan, desean o exigen.

Mientras se realiza la investigación se observa que a veces existe confusión entre los siguientes términos: igualdad de género, equidad de género, ideología de género y perspectiva de género. Para evitar esto se desarrolla el siguiente cuadro con la definición de cada uno con sus respectivas diferencias para así aclarar también cuál es el objetivo del trabajo de titulación (equidad de género).

Tabla 1

Diferencias entre los conceptos: igualdad de género, equidad de género, ideología de género y perspectiva de género brindadas por autores.

Término	Definición
Igualdad de género	<p>La igualdad de género significa que mujeres y hombres disfrutan de la misma situación y que poseen iguales condiciones para el cumplimiento de sus derechos humanos y su capacidad de contribuir al desarrollo político, económico, social y cultural, y así beneficiarse de los mismos (Cim, 2001).</p> <p>Para la UNESCO (2015) la igualdad de género es un elemento esencial en la búsqueda de una sociedad justa. Por lo tanto, instituciones sociales como educativas son los espacios primordiales para lograr una práctica real y una plena participación de hombres y mujeres. De igual modo, ofrece las condiciones para el desarrollo de todo su potencial.</p>
Equidad de género	<p>La igualdad de género es por tanto un principio jurídico universal, mientras que la equidad de género es un componente ético para afianzar una igualdad real que de cierta manera compense la desigualdad histórica que el género femenino arrastra en relación a representaciones políticas, el mercado laboral, entre otras (Ayuda en Acción, 2018).</p> <p>Para Villanueva (2010) la equidad de género se entiende como una justa distribución de los recursos disponibles (oportunidades), así como también una retribución justa de las funciones realizadas por los hombres y las mujeres.</p>

Ideología de género Para Miranda (2012) la separación entre sexo y género constituye una de las principales características de la denominada ideología de género, en la cual el sujeto nace sexualmente neutro y luego es socializado como varón o como mujer. Asimismo, la ideología de género niega la fundamentación misma de la diferencia, es decir, la naturaleza humana y el sexo biológico.

Perspectiva de género El mismo autor del concepto anterior, Miranda (2012) indica la siguiente diferencia entre ambos términos. En el campo de acción de la perspectiva de género se engloba diversos ámbitos como: el educativo, el familiar, el laboral, el político y el legislativo. De igual manera, la perspectiva de género es entendida como una herramienta cuyo objetivo es empapar de manera transversal las leyes, las instituciones y los sistemas organizativos de la sociedad sobre el ideario de la igualdad entre varón y mujer, no solo formalmente, sino también materialmente.

Fuente: elaboración propia a partir de Cim (2001); UNESCO (2015); Ayuda en Acción (2018); Villanueva (2010); y Miranda (2012).

A partir de la tabla estructurada se puede concluir que la igualdad de género es un principio de carácter jurídico derivado de los derechos humanos, mientras que la equidad de género es un principio ético que busca erradicar las diferencias discriminatorias existentes históricamente entre los géneros, es decir, son las acciones que se realizan para acabar con la desigualdad e inequidad entre hombres y mujeres.

De igual manera, la ideología de género rechaza la diferencia entre los sexos, (incluyendo lo biológico) al defender el igualitarismo que homogeniza al varón y a la mujer, mientras que la perspectiva de género se refiere a que biológicamente hablando a los hombres y a las mujeres se les atribuye roles diferentes al respetar la antropología propia de cada sexo.

5.5. Género en la escuela: regímenes de género, vórtices de género

En los apartados anteriores, el trabajo se centra en fundamentar una postura histórica y teórica sobre el concepto de género como una categoría de análisis para la investigación, y su relación con la construcción de identidades, roles y relaciones. Además, se considera necesario hablar sobre equidad de género ya que esto permite dar a conocer la relevancia de este trabajo.

También, el presente proyecto se enfoca en el trabajo con la infancia, por lo que es necesario hacer una discusión crítica sobre la relación entre género e infancia, concluyendo que los niños son agentes activos que pueden intervenir socialmente pero que su comportamiento muchas veces es influido por los adultos de su entorno. En este apartado, se aborda el tema de género e infancia en un contexto específico: el escolar, para entender cómo se han mantenido los roles, las relaciones y los estereotipos de género desde la escuela, lo que indudablemente provoca inequidad de género.

A nivel mundial existe inequidad de género en relación al acceso a la educación. Según lo expuesto por la UNESCO (2021), generalmente son las niñas las que más se ven afectadas,

sin embargo, en algunas regiones, esto se refleja en el género opuesto; a pesar de los logros conseguidos, hay más niñas sin acceso a la educación que niños, es más, 16 millones de niñas jamás irá a la escuela; a más de esto, las mujeres constituyen dos tercios de los 750 millones de adultos sin alfabetización. Lo expuesto demuestra que la desigualdad en el acceso a una educación de calidad no solo se presenta en Ecuador, sino que esta resulta ser una realidad que azota a los países del mundo.

Es importante que la educación que reciban los infantes esté libre de violencia y discriminación y que esta sea calidad y con una perspectiva de género. La UNESCO (2017), indica que, para su consecución, los gobernantes tienen la facultad para diseñar planes educativos no discriminatorios, facilitar cursos de capacitación docente, y brindar instalaciones sanitarias acorde a las necesidades. A pesar de lo que dice este organismo internacional, en la práctica no se evidencian dichas acciones, lo cual dificulta el desarrollo y el logro de una educación de calidad para todos y todas.

Según Vázquez y Nápoles (2019) la educación de género desde la infancia preescolar es un reto en las concepciones actuales de la educación sexual, sin embargo, el desarrollo de una educación con enfoque de género libre de los estereotipos sexistas y discriminatorios, se caracterizan como una necesidad en la educación de todos y todas. Incluso señala que, los estereotipos sexistas tienen una influencia negativa en los niños y niñas, aunque mayoritariamente estas últimas siguen siendo las más vulneradas al ser concebidas como el sexo débil.

De igual forma, García (2014) reflexiona sobre la permanencia de algunos estereotipos de género existentes desde la educación como: Los cuentos infantiles que intensifican estereotipos



de género (mujeres pasivas y hombres activos) que promueven el poder de un grupo sobre otro. El patio de recreo que presenta una realidad segregadora - discriminatoria en la que se exponen relaciones de inequidad a través de roles excluyentes que se manifiestan en la existencia naturalizada y juegos típicamente masculinos y típicamente femeninos. Finalmente, predomina una ceguera de género por parte del profesorado que refuerza comportamientos sexistas.

Es necesario hablar de la masculinidad con el objetivo de entender aspectos de género en la educación de los niños. Para ello, Connell (2001) menciona tres vórtices de género en la escuela: el primero, es la segregación de materias por género, los niños predominan en materias como física, ingeniería, química y tecnología industrial, mientras que las niñas lo hacen en economía del hogar, textil y diseño; el segundo, se relaciona a la disciplina, los docentes utilizan el género como medio de control, por ejemplo: cuando intentan avergonzar a un niño al decirle “actúas como niña”; el tercer vórtice, se enfoca al deporte, en el que usualmente los deportes practicados por los niños tienen mayor exigencia que el de las niñas.

Después de hablar de los vórtices de género es necesario señalar los regímenes para comprender mejor el género en las escuelas. Connell (2001) señala que al igual que las organizaciones, los espacios laborales y el Estado, el género está integrado en las disposiciones institucionales mediante las cuales opera la escuela, como las relaciones de poder que demuestran el vínculo de masculinidad con autoridad y el dominio de hombres en los puestos de supervisión en los sistemas escolares. La división de trabajo, esta relación involucra la especialización del trabajo entre los maestros. Los patrones de emoción que contempla las relaciones de sentir, por ejemplo: prohibir la homosexualidad puede ser particularmente relevante en las definiciones de masculinidad. Finalmente, la simbolización ~~que~~ consiste en que



la escuela posee sus propios sistemas de símbolos en uniformes, en códigos de vestimenta, en códigos de lenguaje formal e informal, entre otros.

La inequidad de género, como ya se ha mencionado anteriormente, se presenta en diversos contextos y situaciones. Primero, según lo manifestado por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos [INEC] (2019), Azuay, provincia en la que se encuentra ubicada la institución en la que se trabaja, es la segunda con mayor cantidad de casos de violencia hacia la mujer en centros educativos. Segundo, los resultados presentados por el INEC (2010), demuestran que, en Azuay, el mayor porcentaje de analfabetismo se concentra en las mujeres, dado que, constituyen el 9%, mientras que los hombres el 4%. Tercero, según ONU Mujeres (2020), el cierre de establecimientos educativos y los sistemas sanitarios desbordados, ocasionados por la COVID-19 afectan gravemente a mujeres jóvenes y a niñas, donde 743 millones de niñas no pueden acceder a estudios y 2/3 de los 267 millones de mujeres jóvenes no trabaja ni estudia.

El fomento de la equidad de género implica también a las instituciones educativas, puesto que, para las autoras, son clave para una formación integral basada en el respeto, la justicia, la solidaridad y la democracia. No obstante, Beltrán et al. (2018) señalan que Ecuador cuenta con un marco legal y teórico favorable en cuanto a derechos, lo que genera una sensación de avance con respecto a la equidad de género, sin embargo, no se adapta a los indicadores de realidad, por la dificultad para ejecutar las leyes y cumplir las garantías constitucionales.

5.5.1. Propuestas para combatir la inequidad de género en Ecuador

Para combatir lo mencionado anteriormente y todos los casos relacionados con inequidad de género en Ecuador, se han creado programas y leyes. La Constitución de Ecuador en su Art. 27 indica de manera explícita que desde la educación se debe impulsar la equidad de género:

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.

Trabajar la paridad de género en las escuelas desde edades tempranas puede ser vital para evitar brechas de género durante toda la formación del estudiante. Es así que, en el *Plan Nacional de Desarrollo 2017- 2021* de Ecuador, se expresa que, desde el enfoque de género, si bien las mujeres han logrado tener mayor acceso a la educación universitaria, todavía existen casos de marginación como: la segregación por tipo de carrera y las limitaciones informales hacia mujeres que ocupan cargos directivos en las Instituciones de Tercer Nivel. De igual forma, se cree necesario buscar alternativas para cambiar esta realidad, por lo que a nivel nacional se han creado proyectos que buscan contribuir a la disminución y eliminación de la inequidad de género:



Tabla 2

Proyectos a favor de la equidad de género en las instituciones educativas de Ecuador.

Proyectos a favor de la equidad de género en las instituciones educativas	¿En qué consisten?
Guía para fomentar la inclusión de hombres y mujeres en la gestión escolar y el desarrollo profesional directivo y docente de Bachillerato Técnico.	Es una guía pensada para que los centros educativos pongan en práctica estándares a favor de la equidad de género. Contiene diversas directrices para que con los contenidos se pueda incentivar la perspectiva de género por medio de una “pedagogía sensible al género” (MINEDUC, 2019).
Equidad de Género y Carreras STEM (ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas) en Tiempos de Pandemia.	Según lo manifestado por el MINEDUC, (2021), es un proyecto a cargo de la Dirección Zonal 2 en colaboración con la Fundación Educativa Yachay Sapi “FUNYASA” y Millennials International Corporation. Su objetivo es mejorar la calidad de educación recibida, mediante la formación de docentes, entrega de material didáctico y motivación estudiantil, empleando capacitaciones, debates y diversos eventos radiales y televisivos.
Juntas y juntos por la equidad de género, dile NO a la Violencia.	Es un concurso y foro virtual, organizado por la Dirección Técnica Zonal de Educación Especializada e Inclusiva. En el cual participaron los centros educativos de la Zona 3 y se presentaron videos a favor de la creación y fortalecimiento de espacios seguros para niños, niñas y adolescentes, con la idea de prevenir la

violencia de género en los centros educativos

(MINEDUC, 2020).

Fuente: elaboración propia a partir del MINEDUC (2019; 2020;2021).

Como se puede observar en la tabla, los programas enfocados en la equidad de género son reducidos. Lo que más se encuentra en Ecuador (específicamente en la página del MINEDUC) son programas que buscan igualdad, que como ya se vio en los apartados anteriores, no tienen el mismo objetivo, por tanto, al país le hace falta crear iniciativas que busquen equidad, pues, esta permitirá crear un mundo mejor y con mayores oportunidades.

5.6.Comunidades de aprendizaje y sus usos para el abordaje de la equidad de género

Para una mayor comprensión, es necesario definir a las Comunidades de Aprendizaje. Para esto, se toman como referentes a entidades reconocidas nacional e internacionalmente, como lo son Grupo FARO y el grupo Comunidades de Aprendizaje quienes manifiestan que es una propuesta de transformación educativa de índole social y cultural, basada en el Aprendizaje Dialógico y en un conjunto de Actuaciones Educativas de Éxito, que buscan un entorno en el que predomine una convivencia armónica entre todos sus miembros.

En vista de que en este trabajo se utilizan las CdA como un vehículo para fomentar la equidad de género en el aula, la pareja investigadora cree necesario revisar su origen e investigaciones precedentes sobre la temática.

En 1978, en Barcelona- España se origina por primera vez una Comunidad de Aprendizaje creada para adultos mayores. Según Racionero y Serradell (2005), la escuela de Verneda obtuvo excelentes resultados y una gran influencia en la vida de las personas. Por lo mismo, después de dos años de trayectoria, contaba con más de un centenar de inscritos y en la

promoción 2003-2004 alcanzaron 2.300 inscripciones. Este logro se debe a que la escuela de Verneda era lo que los participantes deseaban que fuera.

La creación de Comunidades de Aprendizaje ha causado efectos positivos y un evidente éxito escolar. Siendo así que, en 1995 se crea la primera Comunidad de Aprendizaje en educación primaria en el País Vasco, dirigida a estudiantes susceptibles al fracaso escolar. Dicha acción motivó a los gobiernos de otras comunidades autónomas a adoptar este modelo, y a centrarse en la idea de iniciar un proceso de transformación en las escuelas mediante Comunidades de Aprendizaje (Beltrán et al. 2015).

De igual forma, nacieron varias escuelas con la filosofía de proporcionar una educación de calidad e inclusiva para todos los estudiantes sin distinción alguna. García y Puigvert (2015) comparten algunos ejemplos: El Programa de Desarrollo Escolar (School Development Program) por James Comer, se considera el pionero y nace en 1968 en la Universidad de Yale; Escuelas Aceleradas (Accelerated Schools) tuvo su inicio en 1986, por Henry Levin; Éxito para todos (Success for All) comenzó en 1987 en Baltimore en una dualidad entre Johns Hopkins University y el Departamento de Educación de la ciudad, este último tiene como director a Robert Slavin.

Es necesario conocer el origen de las Comunidades de Aprendizaje como una propuesta para solventar necesidades educativas reales en el contexto europeo y latinoamericano. Es así que, en la década de 1990, el Centro de Investigación en Teorías y Prácticas para la Superación de las Desigualdades (CREA) de la Universidad de Barcelona, basándose en las teorías de la comunidad científica internacional y en conjunto con los principales referentes de diversas disciplinas de todo el mundo, inicia la implementación de Comunidades de Aprendizaje en preescolar, primaria y secundaria (Comunidades de Aprendizaje, s.f.).



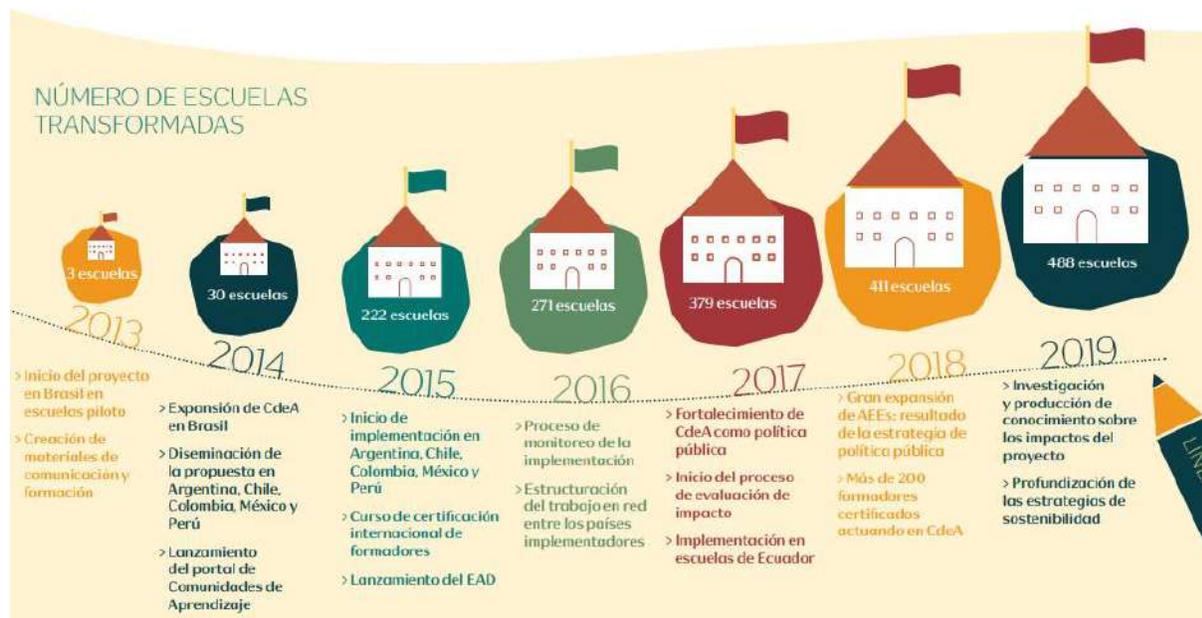
En el contexto latinoamericano es común percibir situaciones de desigualdad entre hombres y mujeres como consecuencia de su género, estatus social, económico etc. Las creaciones de Comunidades de Aprendizaje en Latinoamérica son promovidas por la institución empresarial brasileña “Natura” de influencia internacional, que busca desarrollar programas de transformación social en la educación y que, a la vez trabaja en conjunto con el Centro de Investigación en Teorías y Prácticas para la Superación de Desigualdades (CREA). Ambas instituciones tienen como objetivo conseguir acciones de éxito mediante la implementación de Comunidades de Aprendizaje en diferentes países como: Brasil, Perú, México, Colombia, Argentina y Chile (Álvarez, 2015).

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) que nacen como iniciativa de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) establecen acciones para combatir diferentes problemáticas políticas, económicas, ambientales, sociales, educativas, etc. Esta última se ve representada en el cuarto objetivo “educación de calidad”. Con la intención de conocer el crecimiento de las Comunidades de Aprendizaje en el contexto educativo latinoamericano se exhibe el siguiente cuadro:



Figura 1

Línea de tiempo de las escuelas transformadas en América Latina



Nota. El gráfico representa una línea de tiempo de las escuelas transformadas por las Comunidades de Aprendizaje en América Latina desde el 2013 hasta el 2019. Fuente: Comunidades de Aprendizaje (2019)

En el sistema educativo ecuatoriano se visibilizan situaciones de desigualdad que impiden una formación integral de los niños. Por ende, la implementación de Comunidades de Aprendizaje puede ser una buena alternativa para cambiar esta realidad. En Ecuador, las Comunidades de Aprendizaje se aplican desde enero de 2017 con el apoyo del Grupo FARO, en convenio con la anterior ministra de educación, Monserrat Creamer.

El trabajar en Comunidades de Aprendizaje en el contexto ecuatoriano se convierte en un reto y en un proyecto de relevancia. El Telégrafo (2019) indica que, en Ecuador las Cda son implementadas por el Grupo FARO y cuentan con evidencias para aseverar su capacidad de



generar una transformación sociocultural en la escuela, y así lograr una calidad educativa mediante la inclusión, el aprendizaje dialógico y la participación significativa de la comunidad.

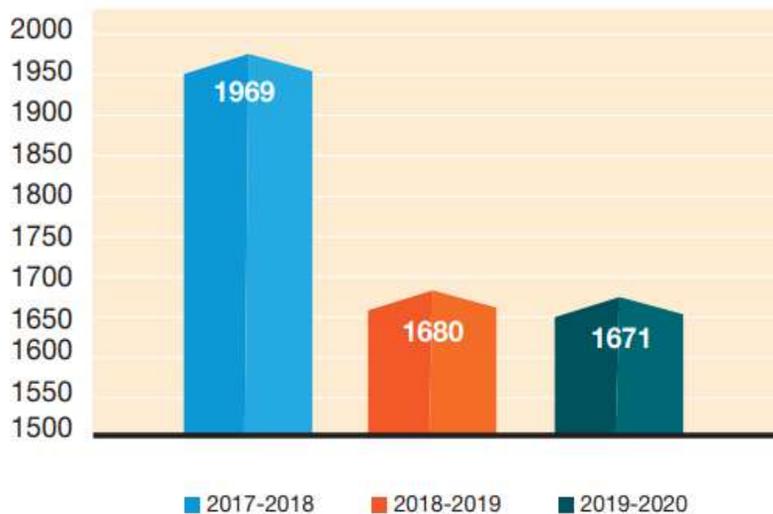
El Ministerio de Educación de Ecuador inicia el proyecto de Comunidades de Aprendizaje con 13 instituciones educativas fiscales: 7 en la región Costa y 6 en la Sierra, cuyo propósito es involucrar a escuelas rurales, urbano marginales y a todos los niveles académicos y centros interculturales bilingües. Esta iniciativa involucra a cerca de 15.500 estudiantes beneficiados y 650 docentes. Cabe mencionar, que esta realidad se hizo posible gracias al apoyo económico de Tinker Foundation, el apoyo pedagógico de las Comunidades de Aprendizaje del Instituto Natura y los principios científicos y académicos de CREA (Creamer, 2019).

Las implementaciones de Comunidades de Aprendizaje en escuelas ecuatorianas rinden frutos para prevenir y reducir cualquier tipo de violencia oculta en prácticas culturales. Las instituciones educativas de Quito que ejecutaron Comunidades de Aprendizaje obtuvieron los siguientes resultados:



Figura 2

Reducción del índice de casos de violencia en las escuelas de Quito por la implementación de CdA



Nota. Este gráfico representa la eficacia de las Comunidades de Aprendizaje para reducir casos de violencia en las escuelas de Quito. Fuente: Grupo FARO (2021)

Actualmente, Ecuador y el mundo se ven en la situación de enfrentar los diversos problemas educativos a causa de la crisis sanitaria COVID-19. Por lo tanto, el modelo de Comunidades de Aprendizaje se categoriza como un referente importante para poner en marcha acciones educativas de éxito y vincular de forma proactiva a todos los actores educativos, esto, mediante las siguientes acciones que buscan responder a una educación en modalidad virtual (Grupo FARO, 2021):

- Coordinación de acciones para la implementación del modelo, a través de lo dispuesto por la autoridad educativa nacional, en relación a cuatro aspectos: el cronograma escolar, el plan educativo *Aprendamos Juntos en Casa*, el currículo



priorizado, las fichas pedagógicas, la plataforma de teletrabajo para docentes y a la caja de herramientas para evaluación.

- Actualización de las funciones y responsabilidades de los actores que participan en la implementación del modelo como: el departamento de consejería estudiantil (DECE), institucionales distritales, asesores educativos, unidades distritales de apoyo a la inclusión (UDAI) y Grupo FARO.
- Motivación para el correcto uso de las herramientas y los instrumentos homologados con el objetivo de realizar procesos claros y estructurados: cronogramas de AEE, cronogramas de formaciones, formatos de planificación, fichas de caracterización, entre otros.

En la ciudad de Cuenca se realizan varios proyectos e investigaciones relacionadas a las Comunidades de Aprendizaje, pero no se ha logrado encontrar una que fomente la equidad de género. En la tabla que se presenta a continuación se dan a conocer algunos ejemplos de trabajos realizados con esta temática:



Tabla 3

Comunidades de aprendizaje en Cuenca

Título	¿Qué dicen sobre comunidades de aprendizaje?
La competencia mediática de la Comunidad de Aprendizaje de 4º grado de básica de una escuela de Cuenca, Ecuador	El objetivo al que se busca llegar al trabajar con Comunidades de Aprendizaje es fomentar una cultura del aprendizaje, es decir, todos sus miembros trabajan juntos para aprender a aprender.
Las Comunidades de Aprendizaje: una herramienta para el trabajo social en el desarrollo comunitario y educativo	Los espacios que se crean dentro de las Comunidades de aprendizaje propician diversas maneras para aprender y enseñar, dichas variaciones surgen como respuesta a las necesidades de la comunidad en la que se desarrolla.
Propuesta de Comunidad de Aprendizaje basada en el modelo dialógico: el ejemplo del subnivel superior de la Unidad Educativa Ricardo Muñoz Chávez en 2019-2020	Al trabajar con Comunidades de Aprendizaje se busca la transformación educativa, mediante estímulos que incentivan a la interacción de sus miembros.

Nota. La tabla presenta ejemplos de Comunidades de Aprendizaje desarrolladas en la ciudad de Cuenca y qué es lo que sus autores dicen respecto a estas. Fuente: Armijos (2015), Berrezueta (2016), y Ulloa y Guzhñay (2020). Elaboración propia.

Los trabajos revisados corroboran una vez más que, las Comunidades de Aprendizaje pueden ser usadas como una estrategia para trabajar temas relacionados con el género en el contexto escolar. Todo esto es posible gracias a la interacción que se da entre sus miembros, al trabajo en conjunto y a la diversidad de formas de aprender y enseñar que se aplican en las CdA.

Para el grupo investigador, una Comunidad de Aprendizaje es un proyecto que busca mejorar y transformar la realidad educativa, mediante una metodología preestablecida: Aprendizaje Dialógico, Etapas de Transformación y Actuaciones Educativas de Éxito. Su propósito es generar experiencias de aprendizaje positivas en sus estudiantes e integrar a todos los miembros de la comunidad para trabajar por un sueño.

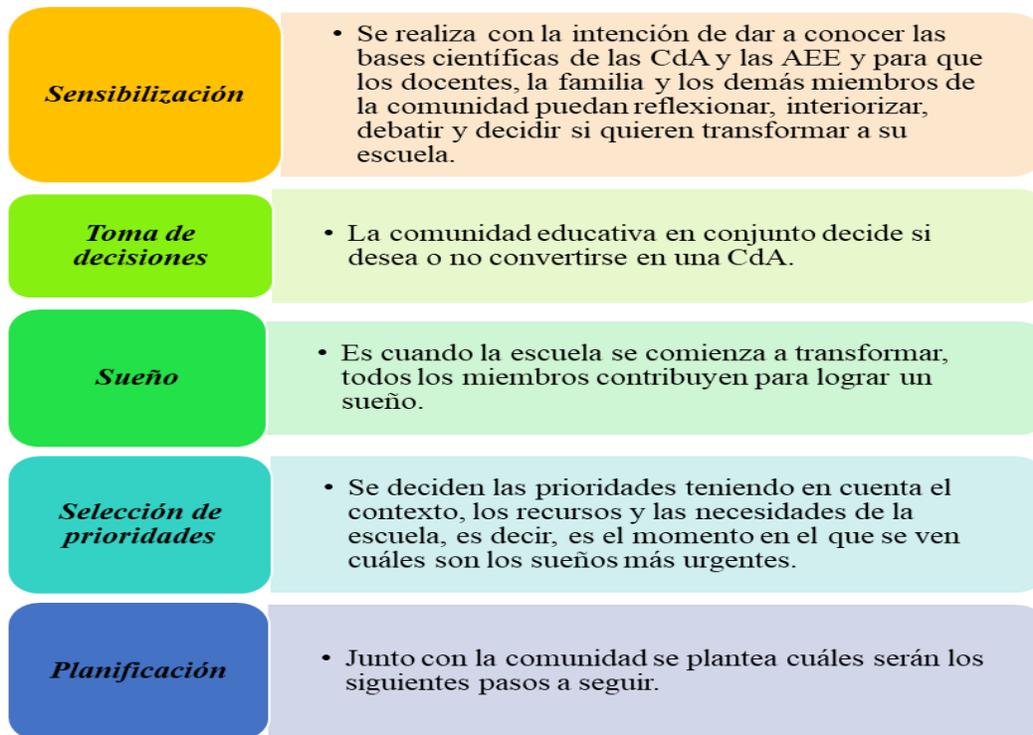
5.6.1. Etapas de transformación para una Comunidad de Aprendizaje

Para la creación de una Comunidad de Aprendizaje se cree indispensable conocer las etapas de transformación. Según lo manifestado por la Organización Comunidades de Aprendizaje (s.f), son las fases por las que debe pasar una escuela para convertirse en una Comunidad de Aprendizaje, para esto es necesario que sus miembros conozcan cada uno de los objetivos a alcanzar; la responsabilidad de la institución es propiciar espacios de diálogo e interacción, para que de esta manera puedan soñar con una educación de calidad y calidez. Dichas fases son: sensibilización, toma de decisión, sueño, selección de prioridades y planificación.



Figura 3

Fases metodológicas para la transformación de centros educativos en Comunidades de Aprendizaje



Fuente: Elaboración propia a partir de Comunidad de Aprendizaje (s.f.)

Con relación a lo manifestado, el presente proyecto usa estas etapas para aplicarlas a la propuesta. De esta manera se lleva a cabo un proceso sistematizado, que contribuye a la creación de una Comunidad de Aprendizaje que fomenta la equidad de género dentro y fuera de las aulas de clases. Además, al seguir estos pasos, se asegura la participación de cada uno de los miembros de la comunidad educativa, es decir, cada uno aporta para la construcción de la Comunidad de Aprendizaje.

Según algunas propuestas, las CdA se componen de Actuaciones Educativas de Éxito que, se considera de suma importancia conocer cuáles son, pues, como investigadores se opta por la más conveniente para este estudio. Para el Grupo FARO (2021), las AEE permiten obtener resultados significativos y positivos para todos y eliminan las barreras de inequidad sin que el contexto influya en su correcto funcionamiento. Según lo manifestado por la Organización Comunidades de Aprendizaje (s.f) estas son:

Figura 4

Las actuaciones educativas de éxito



Nota. Este gráfico representa las actuaciones educativas de éxito con las que trabajan las CdeA.

Fuente: Elaboración propia a partir de Comunidades de Aprendizaje (s.f)

Como se describe a lo largo del trabajo, la CdA es una propuesta de transformación educativa que busca generar experiencias positivas y mejorar la convivencia entre sus actores mediante las actuaciones educativas de éxito. Además, se encarga de combatir problemas de índole social, por lo tanto, la inequidad de género se encuentra dentro de esta categoría.

Es más, como lo menciona el portal del cual nace esta propuesta, Comunidades de Aprendizaje (s.f.), ésta cuenta con una sólida base científica que involucra a diversos investigadores y especialistas de varios países que corroboran que su uso proporciona resultados significativos para la educación en diversos contextos. Por ende, busca una justa distribución de roles y oportunidades para niños y niñas, en el que se prevengan y eliminen estereotipos, roles, relaciones y sesgos de género que limitan una participación equitativa de los estudiantes.

6. Marco metodológico

En este capítulo se expone la metodología diseñada para la elaboración del proyecto de titulación, donde se explica quiénes son los participantes de esta investigación, el paradigma, el enfoque, el método, el contexto y participantes, las técnicas e instrumentos y el análisis y triangulación.

Esta propuesta tiene como objetivo la transformación social y educativa en favor de los estudiantes del quinto grado de EGB, particularmente se busca fomentar la equidad de género en este contexto. El primer grupo lo conforman los estudiantes de quinto año, se pretende que ellos eliminen y no repitan roles o constructos de género en clases y en sus hogares. También, se encuentra la tutora profesional, con este trabajo se aspira que la docente contribuya a la equidad de género en el aula mediante una CdA y así mejorar la experiencia escolar de los alumnos.



Finalmente, la pareja investigadora, quienes mediante la propuesta aportan y adquieren mayor conocimiento sobre la importancia de la equidad de género en la escuela. El segundo grupo se refiere a la población ecuatoriana, puesto que, al fomentar una educación basada en la equidad de género, posiblemente exista una sociedad más justa en el que tanto hombres como mujeres gocen de los mismos derechos y las mismas oportunidades teniendo en cuenta cada una de sus particularidades y necesidades como individuos.

6.1.Paradigma y enfoque de la investigación

El paradigma de este trabajo es sociocrítico, que según Alvarado y García (2008), se caracteriza por la autorreflexión, por dar respuesta a problemas, por transformar la realidad y por propiciar cambios sociales dentro de la propia comunidad. Además, a este paradigma se le considera como una unidad dialéctica al existir una relación de dualidad entre lo práctico y lo teórico. En concordancia con lo anterior, la pareja investigadora desarrolla un proceso reflexivo sobre el estudio bibliográfico y lo observado durante la investigación, por ende, de su propio trabajo y sus implicaciones. Todo esto con la intención de dar respuesta a un problema social, en este caso a la falta de equidad de género en contextos escolares, mediante una Comunidad de Aprendizaje.

El enfoque que orienta esta investigación es el cualitativo. Para Bassi (2014), cuando se trabaja con algo cualitativo, las metodologías a emplear se centran en las cualidades, es decir, se encargan de describir sus resultados mediante palabras y de forma que el receptor pueda comprender fácilmente. Del mismo modo, esta investigación utiliza diversos instrumentos que permiten mostrar lo observado y analizado mediante las palabras, cada uno de ellos con su respectiva técnica: diario de campo para la observación participante, cuestionario de preguntas



para la entrevista, entrevista colectiva para el grupo focal y guía de revisión documental para la documentación.

6.2.Métodos de investigación

Este trabajo se apoya en la Investigación-Acción (IA), que tiene como objetivo generar transformaciones en las realidades en las que están situados los objetos de estudio. Para realizar este cometido, es necesario situarse en el contexto, tanto espacial como temporal, vinculado a la situación que cada día se desarrolla a partir de la experiencia (Behar, 2008). Este método contempla la necesidad de comprender lo que se vive y plantear metas deseables para transformar la realidad. De forma específica, una realidad educativa, donde el docente aporta con cambios innovadores para potenciar su práctica y, por ende, el proceso de enseñanza aprendizaje de sus alumnos. Estos cambios deben llegar a través de planes de acción pensados de manera crítica y reflexiva para mejorar la experiencia educativa.

Asimismo, Latorre (2005) menciona que la IA educativa sirve para describir el grupo de actividades que realiza el profesorado en sus aulas para generar un impacto social y educativo. Estas actividades tienen en común el reconocimiento de estrategias de acción que son implementadas y posteriormente observadas, reflexionadas y cambiadas. Para el autor la IA es un instrumento que produce un cambio social y conocimiento educativo sobre la realidad tanto social como educativa, cambio que la pareja pedagógica busca lograr con este método. Para entender cómo se desarrolla la IA Kemmis y McTaggart (1988) plantean cuatro fases, las cuáles se adaptan al tema de esta investigación:



Tabla 4

Fases de la investigación acción usadas para el desarrollo del proyecto

Fase	Definición	¿Cómo se desarrollan en el proyecto?
Diagnóstico y reconocimiento	En esta fase los investigadores comienzan a indagar acerca del objeto de estudio, para lo cual, hacen uso de técnicas e instrumentos que ayuden a su propósito, recolectar información.	Esta fase se llevó a cabo cuando los estudiantes cursaban el cuarto grado. A partir de una observación participativa y la aplicación de actividades exploratorias, mismos que ayudaron a explorar, analizar y comprender la problemática a estudiar.
Desarrollo de un plan de acción	Aquí se realiza una planificación de la propuesta, misma que es flexible, pues esa es una de las características de la IA.	Con la intención de mejorar la realidad educativa, se propone la creación de una Comunidad de Aprendizaje, que se diseña en esta fase.
Actuación	Consiste en poner en práctica el plan, con la intención de cambiar la realidad que se estudia. Es importante destacar	En esta etapa se ejecuta el plan de acción (Comunidad de Aprendizaje enfocada en la equidad de género) cuando los mismos estudiantes se encuentran en el quinto grado.



que, debe partir de los datos
que se recogieron.

La reflexión o evaluación	En esta fase se analizan los datos obtenidos y se formulan las conclusiones a las que se ha llegado.	Esta surge de los resultados obtenidos durante la aplicación de la propuesta.
------------------------------	---	---

Fuente: elaboración propia a partir Kemmis y McTaggart (1988)

Como se observa en la tabla, para el desarrollo del proyecto la pareja investigadora usa las cinco fases presentadas, que se adaptan a las necesidades y recursos de la investigación. En la primera columna se encuentran los nombres de cada fase, en la segunda se detalla lo que dicen los autores acerca de las mismas, y en la tercera se da a conocer el trabajo que se desarrolla para lograr su consecución.

Una vez concluida la explicación de los beneficiarios, el paradigma, el enfoque y el método, se puede concluir que cada uno de estos componentes cumple un papel fundamental para el logro de los objetivos de esta investigación. Otro aspecto importante a tomar en cuenta es el contexto y los participantes, detallados posteriormente.

6.3.Contexto y participantes de la investigación

Esta investigación se desarrolla en el quinto grado de la Unidad Educativa Víctor Gerardo Aguilar, institución fiscal con modalidad Presencial de jornada Matutina y Vespertina, ubicada en la parroquia San Sebastián de la ciudad de Cuenca. Los participantes de esta investigación son

34 estudiantes de etnia mestiza de entre 9 y 10 años que viven en la zona urbana del cantón Cuenca, de los cuales 23 son mujeres y 11 son hombres y la docente de aula.

La investigación de este trabajo se realiza de dos formas. En sus inicios de manera virtual debido a la emergencia sanitaria COVID-19, los instrumentos y las técnicas de investigación se aplican en este momento. Finalmente, la ejecución de la propuesta se desarrolla de manera híbrida, puesto que, se adapta a la modalidad educativa por la que atraviesa la institución.

Figura 5

Foto de la Institución Educativa Víctor Gerardo Aguilar



Fuente: elaboración propia

6.4. Técnicas e instrumentos para la construcción de datos

Con base en el objeto de estudio de esta investigación es la equidad de género, se opta por emplear las técnicas e instrumentos que se detallan a continuación.

Para identificar las percepciones de género que poseen estudiantes y docentes, se lleva a cabo una observación participante. Esta se ejecuta mediante observaciones de aula participativa realizadas en tres ocasiones, la primera entre los meses de mayo a junio de 2021, la segunda de septiembre a octubre de 2021 y la tercera de enero a marzo de 2022, para lo cual, se asiste cuatro horas diarias y cuatro días a la semana. Con la intención de registrar y recopilar información necesaria sobre elementos relacionados a la equidad de género como roles, relaciones o estereotipos de género que van en oposición de su filosofía.

Para Kawulich (2005) la observación participante (OP) necesita la compenetración del investigador en diversas actividades durante un largo periodo, para así observar a los miembros culturales en su cotidianidad y participar en sus actividades, lo que permite una mejor comprensión sobre sus comportamientos. De igual forma, Jociles (2018) menciona que el observador participante debe prestar cuidadosa atención a lo que los sujetos dicen y, recordar que esto forma parte indisoluble de sus prácticas sociales, por lo que debe observar y registrar los aspectos verbales de la acción social.

Para la recolección y el análisis de información obtenida por medio de esta técnica, se aplican dos instrumentos. El primero es una guía de observación (Ver Anexo A), que según Campos y Martínez (2012), es un esquema que le permite al investigador recopilar los datos que requiere acerca de su objeto de estudio de una forma sencilla y clara. El segundo es un diario de campo (ver Anexo B), que permite conocer de una forma estructurada aquellas variables que son

objeto de estudio y registrar diversos acontecimientos que posibiliten un análisis profundo de la problemática. Para Holgado (2013), el diario de campo permite una lectura integral para comprender procesos de inmersión social y de contacto con el contexto investigativo. Además, facilita conocer cómo la interacción con los valores personales y profesionales afectan a la propia construcción de la identidad del que investiga.

De igual modo, Martínez (2007) señala que el diario de campo es un instrumento que permite sistematizar las prácticas investigativas, aspecto que logra la recogida de datos observados en el aula de una forma estructurada. Asimismo, Valverde (1903) define al diario de campo como un instrumento de registro de información procesal que organiza de manera metódica los datos que se desean obtener. Por todo lo mencionado, la aplicación de este instrumento facilita la recolección de información diaria del entorno que se investiga.

Para profundizar en las percepciones de género de la docente se realiza una entrevista semiestructurada. La entrevista es una técnica cuya función radica en obtener datos de forma oral y personalizada sobre las opiniones que tienen los individuos acerca del objeto de estudio, para lo cual, deben existir dos sujetos principales: el entrevistador, que se encarga de realizar las preguntas y el entrevistado, aquella persona que es interrogada (Folgueiras, 2016). Su objetivo es recabar información acerca de su opinión en cuanto a la equidad de género en la educación y cómo la profesora la trabaja con sus alumnos. Para esto se usa como instrumento un cuestionario (ver Anexo C) con preguntas previamente seleccionadas de acuerdo a las necesidades y las categorías planteadas: género como categoría de análisis, género e infancia, equidad de género en el contexto escolar y comunidades de aprendizaje. Cabe recalcar que se opta por una entrevista semiestructurada porque se considera que, se debe tener cuenta que a lo largo de la

conversación pueden surgir nuevas interrogantes, por ende, la investigación es más minuciosa y trae consigo mejores resultados. Su aplicación se da mediante la plataforma virtual Zoom, debido a la emergencia sanitaria, su duración es de 40 minutos y una de las investigadoras cumple el rol de entrevistadora y la otra de observadora.

Según Díaz et al. (2013), las entrevistas semi estructuradas permiten ajustar el guión de acuerdo a las necesidades y a lo que presenta durante la conversación, es decir, muestra mayor flexibilidad y da paso a un diálogo menos formal, libre de ambigüedades, en donde se puedan aclarar las dudas e inquietudes que surjan. Además, como mencionan Meneses y Rodríguez (2011), este tipo de entrevistas parten de la pregunta de investigación y los objetivos del estudio. Debido a la revisión teórica y a la experiencia adquirida a lo largo de la carrera universitaria, el cuestionario que plantea este proyecto permite una mayor comprensión del objeto de estudio.

Con la intención de conocer la percepción de los estudiantes sobre equidad de género se plantean actividades exploratorias (ver Anexo D). Estas se llevan a cabo de manera virtual con grupos reducidos de diez estudiantes, en donde surge un diálogo en torno a las actividades domésticas, las profesiones y las características de hombres y mujeres. La exploración, según Galeano (2003), consiste en indagar el campo de estudio, pero sin coherencia ni sentido alguno (sin objetivos determinados), ya que, a partir de esta se detectará el sujeto a analizar, es decir que el investigador no conoce el campo en el que debe trabajar y tiene que aprender de este. Con base a la definición presentada, la pareja investigadora decide crear actividades que le permiten darse una idea de las concepciones de los alumnos.

Con el mismo objetivo de la técnica anterior, se realiza un grupo focal (Focus group) dado que, de esta forma se logra identificar los conocimientos que tienen los estudiantes en

relación a este tema. El grupo focal es una técnica de recolección de datos cualitativos que se lleva a cabo mediante una entrevista grupal; para ello existe un moderador que se encarga de dirigir el conversatorio mediante una guía con los temas o preguntas a abordar, también se recomienda que los participantes sean entre 4 y 10 personas y que exista un observador para que se encargue de tomar nota de lo sucedido (Prieto y March, 2006). Para esta investigación el grupo focal se aplica a los estudiantes de quinto año para conocer su opinión sobre las actividades domésticas, las profesiones y las características de hombres y mujeres.

El instrumento que corresponde a esta técnica es una guía de grupo focal (ver Anexo E). Este consiste en un resumen con todas las temáticas a abordar y una lista con las preguntas o cuestionamientos relacionadas al objeto de estudio que se desean tratar (Silveira, et al., 2015). Es decir que, permite que el investigador pueda realizar un proceso sistematizado y abordar todos los campos que tiene previsto. Por lo mismo, la guía aplicada para este estudio parte de las directrices de género como categoría de análisis, género e infancia, equidad de género en el contexto escolar y comunidades de aprendizaje, que llevan a comprender cuáles son las perspectivas que tienen los estudiantes respecto a los roles y constructos de género. Cabe mencionar que para la aplicación del instrumento participaron 5 grupos (4 de 7 y 1 de 6 estudiantes), con una duración de 35 minutos aproximadamente cada uno y se desarrolla de forma virtual mediante la plataforma virtual Zoom debido a la emergencia sanitaria.

Para definir las bases teóricas y los antecedentes que sustentan la presente investigación, se opta por realizar una revisión de literatura. Según Guirao (2015), se usa como una herramienta para comunicar y desarrollar la práctica e iniciar la discusión, a la vez que se inicia con la interpretación de resultados del trabajo, también es una recopilación de investigaciones y

artículos que permiten detectar lo que se ha realizado y lo que no, respecto al tema. Entonces, su uso tiene la función de demostrar que la investigación y el proyecto a realizar contribuyen de manera científica, en este caso específico a la educación.

Con el fin de cumplir con las metas planteadas, se usa una guía de revisión documental (ver Anexo F), pues, es un instrumento esencial para seleccionar y recopilar información sobre comunidades de aprendizaje y equidad de género. Cabe recalcar que, el grupo investigador pretende utilizar diversas fuentes de conocimiento como: buscadores académicos (Scielo, Google Académico, Dialnet, Redalyc, etc.), la biblioteca UNAE, páginas gubernamentales, entre otras. Para esto, es importante rescatar las palabras claves de la investigación al momento de acudir a los buscadores.

Con la intención de valorar la propuesta de Comunidad de Aprendizaje, se construye una encuesta abierta (ver Anexo G) dirigida a los beneficiarios directos de esta investigación (los estudiantes). Como menciona Jansen (2013), esta técnica, al ser abierta permite la obtención de respuestas únicas, debido a que cada participante basado en su experiencia proporciona una opinión diferente. En este trabajo no se busca estandarizar las respuestas de los estudiantes, sino más bien, facilitarles un expresión libre y autónoma, por lo mismo esta técnica se acopla a las necesidades antes mencionadas. El instrumento usado es un cuestionario con características similares al empleado para la entrevista.

Las cinco técnicas con sus respectivos instrumentos antes mencionados facilitan la recolección de datos relevantes para esta investigación, debido a las características que cada uno posee. Para una mejor comprensión de los datos obtenidos, se procede a realizar un análisis y triangulación de los mismos.



6.5. Triangulación teórica y conceptual para la construcción de los instrumentos

(operacionalización de categorías)

La triangulación de datos proporciona mayor fiabilidad a los resultados que se analizan, esto se debe a la variedad de técnicas e instrumentos que se utilizan. Además, para su aplicación se analizan los resultados de cada técnica por separado, para posteriormente compararlos y validar los hallazgos junto con la teoría revisada (Charres et al., 2018). Según Schettini y Cortazzo (2015), con el análisis de datos se realizan construcciones narrativas que necesitan selecciones e interpretaciones, es decir, no son meras descripciones previas ni puras recopilaciones.

Según Bassi (2015), para la investigación cualitativa se usan varias técnicas con un propósito específico, es decir que, cada una ayuda a indagar algo concreto sobre el objeto de estudio, éstas pueden ser, entrevistas abiertas, grupos focales, tests comprensivos, ente otros. En concordancia con lo anterior, se escogen las técnicas con sus respectivos instrumentos a utilizar, observación participante, entrevista a la docente, grupos focales a los estudiantes, análisis documental y encuesta a los estudiantes.

Otro aspecto importante al momento de la triangulación es la fiabilidad o validez de los instrumentos que se usan para recolectar los datos. Penalva, et al. (2015), asegura que, un estudio cualitativo tiene credibilidad cuando se usan varias técnicas e instrumentos y una muestra clara (fuente) que permite realizar interpretaciones correctas y conforme a lo expresado por los participantes. En este sentido, para la validación de este trabajo se usa como referente la teoría consultada. En la siguiente tabla se presentan las categorías construidas desde la teoría que sustentan los instrumentos y el análisis realizado.



Tabla 5

Categorías de análisis

Conceptos y ejes teóricos centrales	Subcategorías	¿Qué se dice al respecto?
Género como categoría de análisis	Género como biología	<ul style="list-style-type: none">- Naturalización de roles de género.- Dicotomía naturaleza/crianza.
	Género como cultura	<ul style="list-style-type: none">- Género como un imaginario social con una eficacia simbólica.- Construcción social y cultural.
	Género como inconsciente	<ul style="list-style-type: none">- Aspectos cognitivos y emocionales dan paso a estereotipos.- El sexo definido como ‘variable estímulo’.- Teoría de la performatividad de género.
	Roles o constructos de género	<ul style="list-style-type: none">- Ideas de lo que debe o no ser o hacer un hombre y una mujer.- Conjunto de ideas que clasifican a una persona en función de su sexo.
		<ul style="list-style-type: none">- Relaciones de poder- subordinación que promueven inequidades.



Relaciones de género	- Las relaciones de género representan estructuras culturales que se transmiten y se reproducen en la familia, en la educación, en el trabajo y en la sociedad.
Género e infancia	- La construcción de la identidad inicia a edades tempranas. - La identidad se va construyendo a lo largo de la vida, con las relaciones con los demás y el lenguaje que se usa. - La identidad de cada niño y niña, dependiendo del lugar en el que se desenvuelve y las personas que le rodean.
Construcción de la identidad por parte de niños y niñas.	
Agencia en la infancia	- Procesos de socialización. - Participación social.
Construcción de género en la infancia	- Relación infancia-adulterez - Relación con los estereotipos de género aceptados socialmente. - Influencia en la toma de decisiones y actuaciones de los niños y niñas.



Equidad de género en el contexto escolar	Concepto de equidad de género	<ul style="list-style-type: none">- Mismas oportunidades.- Equidad de género como una filosofía de vida.- Realidades diferentes, igual a necesidades diferentes
	Diferencia entre igualdad, equidad	<ul style="list-style-type: none">- Igualdad: misma situación y condiciones.- Equidad: justa distribución de recursos.
	Relación entre ideología y perspectiva de género	<ul style="list-style-type: none">- Ideología: no se nace con un sexo determinado de manera biológica.- Perspectiva: empapar de manera transversal las leyes, las instituciones y los sistemas organizativos de la sociedad sobre el ideario de la igualdad entre hombre y mujer.
	Construcción del género en contextos escolares: regímenes y vórtices de género	<ul style="list-style-type: none">- Estereotipos de género en la escuela- Segregación de materias por género- Disciplina: el género como medio de control- Deporte: nivel de exigencia por género



Propuestas para combatir la inequidad de género en Ecuador	- Propuestas dentro de la Constitución del Ecuador. - Plan Nacional de Desarrollo 2017- 2021 de Ecuador. - Proyectos a favor de la equidad de género en las instituciones educativas.
Comunidades de aprendizaje	- Propuesta de transformación educativa. - Creada para adultos mayores - Efectos positivos y éxito escolar
Definición de comunidades de aprendizaje	- Centro de Investigación en Teorías y Prácticas para la Superación de las Desigualdades en Europa - Natura en Latinoamérica - Grupo FARO en Ecuador
Origen de las comunidades de aprendizaje	- Comunidades de Aprendizaje en Cuenca
Etapas de transformación para la construcción de CdA	- Sensibilización - Toma de decisiones - Sueño - Selección de prioridades - Planificación



Actuaciones
Educativas de
Éxito

- Grupos interactivos
- Tertulias dialógicas
- Biblioteca tutorizada
- Formación de familiares
- Participación educativa de la comunidad
- Modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos
- Formación docente dialógica

Fuente: elaboración propia.

6.6.Red semántica

Para la triangulación y análisis de resultados se realiza un proceso de codificación y categorización en el que se examina cada uno de los instrumentos aplicados: guía de observación, diario de campo, cuestionario de entrevista a la docente, guía de grupo focal, guía de revisión documental y cuestionario para la evaluación de la propuesta, esto permite identificar las categorías como los códigos existentes en cada uno. Los cuales coinciden con los propuestos en un inicio (tabla 5) y se fundamentan teóricamente, sin embargo, al examinar la información obtenida se descubrieron nuevos elementos a estudiar, como la violencia y la segregación escuela y colegio. Cabe mencionar que, para relacionar y sistematizar los resultados adquiridos se desarrolla una red semántica que facilita un análisis en conjunto de los datos.



**UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
EDUCACIÓN**

Después de exponer la red es fundamental presentar los resultados de investigación que surgieron del análisis de los instrumentos que se aplicaron, pero también el pilotaje de la propuesta. Debido a que este trabajo se fundamenta en la IA, a más de implementar la propuesta se registra la información que se observa durante la misma. Siendo así que, este registro es parte de la triangulación de datos y de la escritura de resultados. Por su parte, y siguiendo la lógica de la IA, los resultados ayudan a retroalimentar y mejorar la propuesta, que se encuentra en el último apartado del proyecto.

7. Resultados

A partir de la codificación de la información recopilada mediante los instrumentos aplicados, se construye una red semántica, que a su vez sirve para estructurar los cuatro epígrafes que resumen los hallazgos de la investigación. Estos son, la percepción que tienen los estudiantes de quinto grado sobre género, el rol de la escuela en la construcción de la equidad de género, la construcción de estereotipos y roles de género en la escuela y comunidades de aprendizaje como estrategia para el fomento de la equidad de género. Tocar cada uno de estos epígrafes es clave para la IA, ya que así, se puede analizar la información obtenida y mejorar la propuesta.

7.1. Percepciones sobre género del quinto grado de EGB

Con base en el análisis realizado, se identifica que las propias percepciones de los estudiantes sobre el género son clave para comprender cómo este se construye en el espacio escolar y su influencia en el fomento de la equidad de género.

Es así que, a partir de la observación participante, se detecta que las percepciones que los estudiantes tienen sobre el concepto de género se relacionan más bien con aspectos biológicos y sexuales que se proyectan en ideas sobre lo femenino (mujeres) y lo masculino (hombres). Lo indicado se relaciona con lo que mencionan Ortega (1996), y Hernández (2006), pues, manifiestan que el género es una construcción social, simbólica y cultural que hombres y mujeres crean de lo masculino y femenino a partir de su realidad.

De igual forma, los conceptos de los estudiantes giran en torno al género como biología. En este sentido, los alumnos señalan que, “Los hombres tienen sus partes diferentes que las mujeres” (fragmento de grupo focal N° 1), “Por ejemplo las niñas tienen la menstruación” (fragmento de grupo focal N°2), y “Ser mujer es algo especial, tú puedes, tienes la ventaja de ser madre” (fragmento de grupo focal N° 5), “ Pero sí tenemos diferencias en la apariencia” (fragmento de grupo focal N° 4), “Tengo una hermanita que es mujer y tengo la ventaja de poder bañarla porque las dos somos mujeres [concepción de lo femenino] (fragmento de grupo focal N° 5). Estos fragmentos de los datos empíricos se relacionan con la idea de Cabral (2018), quien menciona que existen personas que consideran que las cualidades y conductas se generan de la biología humana, sin embargo, como el mismo autor menciona, otras personas creen que esas conductas se aprenden y se generan a partir de las experiencias vividas, siendo la primera la que



se ha evidenciado en los estudiantes. Con la última cita de los estudiantes, se nota la existencia de una concepción del género femenino como algo biológico, específicamente haciendo énfasis a los órganos genitales, pues, aseguran que ser mujer consiste en poder bañar a bebés que comparten esas características.

Otro de los temas abordados con los estudiantes es el de equidad de género, ya que, para las investigadoras es importante conocer qué entendían ellos por equidad y cómo vivenciaban esta en su día a día. Para esto se aplica la exploración mediante actividades diseñadas para iniciar con las averiguaciones, la observación participante usando diarios de campo de forma constante y los grupos focales con una guía que permite una mayor indagación. Para hacer este análisis, se parte de la definición de que la equidad de género busca que tanto hombres como mujeres puedan acceder a las mismas oportunidades, enfatizando en derechos humanos y en lo que cada uno necesita y merece (Winfield et al., 2017).

Lo que se descubre es que, los alumnos relacionan a la equidad de género con el hecho de que todos somos seres humanos, por tanto, tenemos los mismos derechos, que de cierto modo es un avance, sin embargo, con esta aseveración están hablando de igualdad, que como ya se ha mencionado, no es lo mismo que equidad, ni mucho menos tiene los mismos objetivos. Pero, también asocian el término de equidad con las diversas actividades que desempeñan sus progenitores en el hogar, pues, como se desarrolla en el párrafo siguiente, al preguntarles qué entienden por equidad o pedirles ejemplos de su vida diaria, sus respuestas se encaminan a esto.

En los relatos de los estudiantes, se evidencia que hay familias donde tanto papá como mamá trabajan o se distribuyen las tareas del hogar por igual, y los estudiantes opinan que esto



implica equidad de género. No obstante, esta repartición no llega a ser necesariamente equidad, sino igualdad disfrazada de equidad, lo cual se relaciona con lo que dice Rodríguez (2019), cuando los trabajos del hogar no son repartidos equitativamente, los derechos de una de las personas se ven afectados. Entonces, en este intento de equidad, hay alguien que, sin darse cuenta, se está quedando sin oportunidades de estudiar, participar en actos políticos, recrearse, etc. Lo presentado es un pequeño acercamiento a la equidad de género, sin embargo, en otros casos se observa que hay roles de género más marcados y que se evidencian en el reparto de las tareas domésticas y en la percepción de lo que implica el trabajo doméstico:

“Mi papá se levanta, desayuna, se va a dormir un rato y se cambia y se va a trabar y regresa a veces a las 7 o a las 8 de la noche y ve la tele” (fragmento de grupo focal N°2)

“Mi papá está en EEUU y manda la plata para hacer las compras y mi mami no trabaja en nada” (fragmento de grupo focal N°5).

Mi mami cuando se levanta duerme un rato más y va a hacer la comida, se cepilla los dientes, después se pone a barrer, a trapear la cocina, arregla la casa. En la tarde hace la comida, si algo está desordenado o si el piso está sucio se pone a barrer y a ordenar, se acuesta a descansar, después hace la comida para la noche y se va a trabajar. (fragmento de grupo focal N°2)

Las citas presentadas, demuestran que en la práctica no se cumple del todo lo que dice la teoría respecto a la equidad de género. Como se puede apreciar, el trabajo doméstico recae sobre todo en el rol de las mujeres en la familia, y no es valorado como un trabajo “real”, como dice

uno de los estudiantes cuando menciona que su mamá “no trabaja en nada”. Es así que, se evidencia que, mientras las madres cumplen con doble tarea (dentro y fuera del hogar), en la mayoría de casos, los padres solo se dedican al trabajo, pero no a lo doméstico. A pesar de eso, en algunas situaciones se evidencia la participación de los padres en las actividades domésticas:

“Cuando mi papá está libre, a veces si trabaja, pero corto porque debe hacer la comida, entonces si mi mamá trabaja él también trabaja, es artista y hace la comida, le da la comida a los animales” (fragmento de grupo focal N°3).

Todos los resultados de este epígrafe permiten identificar que las definiciones y percepciones de los estudiantes acerca de género y equidad de género provienen sobre todo de sus experiencias familiares, es decir, de lo que viven en su hogar día a día. Esto es algo que se relaciona con la construcción de una identidad en la infancia, pues, los conceptos y creencias que los niños adoptan, son parte de una identidad. Independientemente del tipo que ésta sea, como menciona Colás (2007), su construcción se da por el contexto que rodea a los niños, es decir, se ven influenciados por los adultos, el lugar donde viven, las personas con las que conviven, entre otros. Sin embargo, a pesar de que los resultados demuestran el rol fundamental de la familia en esta construcción, este no es el único espacio donde esto sucede, la escuela es otro espacio clave donde los estudiantes construyen de diversas formas el género.

7.2.El rol de la escuela en la construcción de la equidad género

El segundo epígrafe se relaciona al rol que juega la escuela como institución y el profesorado en la construcción del género y de la equidad de género. La UNESCO hace un llamado de atención al MINEDUC en cuanto a que el término “equidad de género” no es utilizado en los documentos curriculares oficiales en tres áreas disciplinares, esta aseveración resulta cuestionable, ya que,

lleva a la interrogante ¿la inclusión de un concepto en el marco curricular es suficiente para garantizar que este se cumpla en la práctica? Entonces, a más de incluir este concepto [equidad de género] en los documentos curriculares, es primordial realizar un seguimiento que asegure su desarrollo.

Además, la falta de discusión e incorporación de la equidad de género puede ser evidenciada en la institución donde se realiza la investigación, debido a que existe desconocimiento sobre propuestas que incentiven la equidad de género en el contexto escolar. Los propios docentes confirman que no se habla de esto en los documentos instituciones y tampoco desde el MINEDUC, pero incluso si se hablara, esta información no llegaría a ellos: “realmente es muy poco lo que se habla [sobre equidad de género], el MINEDUC puede establecer o trabajar muchos lineamientos y no solo sobre la equidad de género. Pero, lamentablemente no nos llegan a nosotros esos lineamientos como debería ser” (fragmento de entrevista a docente).

El problema del desconocimiento sobre proyectos para trabajar la equidad de género en la escuela se puede responder a través de lo mencionado por la UNESCO (2011) Existe una desvinculación entre el Currículo de la Educación Básica y las normativas constitucionales e internacionales que contemplan a la educación como un derecho en el que no existe discriminación de género. Ciertamente, en ningún lado se encuentra a la equidad de género como uno de los objetivos de la educación básica, ni siquiera una mención general de ella. Esta desconexión se evidencia también en los documentos institucionales que se analizan, por ejemplo, el PEI de la escuela señala brevemente planes para lograr la igualdad de género como la

educación sexual y prevención de embarazos, pero no indica la equidad ni otros temas relacionados con género y sexualidad que son relevantes para los estudiantes.

En este sentido, se identifica que el enfoque de género que propone el MINEDUC está orientado a la igualdad, que a diferencia de la equidad, únicamente se contempla como un derecho universal de carácter normativo, en cambio, a la equidad de género se la conoce como una herramienta ética que busca brindar los mismos derechos y oportunidades a hombres y mujeres contemplando tanto sus particularidades como sus necesidades. De ahí, la relevancia de trabajar la equidad de género en el contexto escolar.

El análisis evidencia que el que no se aborde el enfoque de equidad de género desde el nivel Macro (MINEDUC) y Meso (escuela), hace que en el nivel Micro (aula), genere confusiones conceptuales en los docentes, como se ejemplifica en la siguiente cita:

Cuando hablamos de igualdad podríamos decir que todos estén en el mismo nivel educativo y de conocimiento. Todos comienzan con un mismo ritmo. En cuanto a equidad de género, yo considero que sí varía un poquito. Obviamente se tiene que respetar lo que cada persona elija. O como es cada persona. Si hay un poquito de diferencia (fragmento de entrevista a docente).

Como se aprecia, la docente relaciona el concepto de igualdad con el desempeño escolar, más no con el género. Y cuando se trata de equidad lo relaciona con “respetar lo que cada persona elija” (fragmento de entrevista a la docente), por lo que se interpreta que, la docente



relaciona equidad de género con identidad de género y diversidad sexual, evidenciando así, que existe una confusión entre estos conceptos.

Sin embargo, pese a que la docente desconoce las implicaciones del concepto de equidad de género, se ha podido observar que sí comparte prácticas para potenciarla dentro del aula:

Se debe conversar, hacer charlas, hacer que ellos razonen y formen su criterio para que vean que no somos diferentes (...) Ahora en una situación en la que dicen que los varones son los que trabajan, yo intervengo y les digo no, no solo los hombres trabajan, no son solo ellos quienes contribuyen en la casa, también pueden hacerlo las mujeres (fragmento entrevista docente).

La docente es consciente que en la institución educativa existen prácticas segregadas por el género. Connell (2001) expresa que generalmente el lenguaje del “rol sexual” continúa siendo la forma más utilizada de hablar de género en las escuelas, esto en cuanto a lo que se espera de los varones y de las mujeres en un contexto cultural.

“En las jornadas deportivas las niñas solo juegan básquet y entonces hay niñas que les gusta el fútbol, pero las limitan [los organizadores]” (fragmento de entrevista a docente).

Esta aseveración llama la atención porque los niños y niñas exponen lo siguiente:

“A veces jugamos fútbol todos, hacemos un grupo de mujeres con hombres” (fragmento de grupo focal N°1).



Entonces, si la docente y los estudiantes comparten que hay niñas a las que les gusta jugar fútbol ¿Por qué en las jornadas deportivas la escuela limita los deportes por género? De ahí que Connell (2001) expresa que las niñas también participan en los deportes de la escuela, sin embargo, no lo hacen con la misma frecuencia que los niños, puesto que, generalmente los deportes de los niños poseen un mayor nivel de exigencia y son considerados más importantes en la vida cultural de las instituciones.

A partir de lo expuesto, se debe explicar que según la teoría de Connell (2001), existen vórtices de género en la escuela: segregación de materias por género, la disciplina y el deporte. Este último ya se explica en el párrafo anterior, en cuanto a los dos primeros, se identifica que en el salón de clases no existen materias que se caractericen propias de un género. Sin embargo, el segundo vórtice relacionado a la disciplina aún predomina, no en el aspecto de utilizar al género como medio de control, sino a lo que Connell (2001) indica acerca de que los castigos no-violentos siguen siendo aplicados con mayor dureza a los muchachos. Esto, al percibir a las niñas como “más educadas”, por lo que los niños expresan a modo de reclamo que a las niñas las tratan mejor en la escuela y, que incluso un niño se disfrazó de mujer para tener el mismo trato (fragmento de grupo focal N°3). Esta última cita llama la atención, ya que, un estudiante vio en un programa escolar la oportunidad de “disfrazarse de mujer” solo para obtener el mismo trato que sus compañeras.

Con respecto a la relación entre escuela y familias, la percepción que la docente tiene es que muchas familias no desean que se hable a sus hijos sobre temas sociales como el género, pero, no dice nada más al respecto.



“Les cuesta mucho [a las familias] abrirse a esta nueva era, a esta nueva actualidad”

(fragmento de entrevista a docente).

Esta situación es preocupante, puesto que, la familia y la escuela son los principales agentes socializadores de los estudiantes. Como reflexiona León (2011), ambos influyen directamente en la autonomía y responsabilidad de los niños, por lo que es necesario e indispensable un trabajo en conjunto. Además, relata [la docente] que han existido casos de violencia hacia su persona por enseñar cosas diferentes:

“Padres agresivos, encontramos padres violentos, incluso quieren agredir físicamente ¿Por qué? porque nosotros como docentes estamos inculcando nuevas cosas, nuevos saberes, entonces hay papitos que no les gusta” (fragmento de entrevista a docente).

De igual forma, este contexto promueve la reflexión de que las familias tienen ideas preconcebidas sobre lo que es y no es correcto, lo que muchas veces no coincide con los objetivos de la escuela. Tal como lo menciona López (2009) la familia y la escuela son dos sistemas que poseen orígenes y tradiciones diferentes que confluyen en un ser, del que ambas partes se sienten responsables. Así mismo, el hablar de violencia en el contexto escolar se torna preocupante, Cid, et al. (2008) indica que las conductas de agresión y violencia afectan el entorno escolar, influyendo negativamente en el aprendizaje. Posiblemente, este rechazo de las familias acerca de este tema se deba a que ellos poseen su propia perspectiva de género, como reflexiona Vega (2016) con el proceso de socialización familiar los nuevos miembros van aprendiendo el comportamiento que deben asumir si son hombres o mujeres. A pesar de que el

presente trabajo no tuvo entre sus variables de investigación a la violencia, este es un problema que se logra visualizar con la aplicación de los instrumentos.

A partir de los resultados planteados en este epígrafe, se evidencia la necesidad de diseñar e implementar políticas públicas en los sistemas educativos en torno a la equidad de género. Al parecer, los esfuerzos que el MINEDUC realiza para fortalecer este tema en las escuelas ecuatorianas debe mejorar, puesto que, como se refleja en la literatura del presente trabajo, desde el nivel macro se potencia más la igualdad que la equidad de género y a la vez, en el Currículo de Educación General Básica ni siquiera se cita a la equidad de género en todos los subniveles, únicamente en la EGB Media en una destreza imprescindible. Esto conlleva a que desde el nivel meso y micro existan problemas para abordar este tema.

7.3. Construcción de estereotipos y roles de género en la escuela

Otro de los hallazgos realizados en este proyecto ha sido el de la construcción de estereotipos y los roles de género dentro del contexto escolar. Se identifican que estos roles y estereotipos son muy marcados en los discursos de niños y niñas, quienes hacen distinciones acerca de las cualidades afectivas y físicas que para ellos son propias hombres y mujeres, por ejemplo, las mujeres son “amables, cariñosas y tímidas (...) bonitas, inteligentes” en cambio los hombres son “bravos y vagos” (fragmento de grupo focal N°2).

Entonces, cómo se identifica en el párrafo anterior, los estudiantes realizan diferenciaciones típicas del género masculino y femenino por su género. González (1999) expresa que, desde una perspectiva psicosocial, las diferencias entre hombres y mujeres se analizan en los condicionamientos culturales relacionados al sexo, es decir, en el género. Así



mismo, señala que este constructo cultural pone en evidencia la dicotomía que generalmente se establece entre lo que se considera como masculino y propio de los hombres, y por otra parte lo que se conoce como femenino y propio de mujeres.

En repetidas ocasiones, durante la investigación, se observa que a los hombres se les relaciona con la agresividad y a las mujeres con el afecto:

“A los hombres se les conoce como personas más medio bruscas algo así y a las mujeres como delicadas” (fragmento de grupo focal N°4).

“Que los padres les quieren más a las mujeres porque son cariñosas y todo y a los hombres no les quiere porque son enojones, bravos y algunas veces lloran” (fragmento de grupo focal N°2).

Esto demuestra que existe una interiorización de estereotipos de género en los estudiantes y, que a las mujeres se les atribuye características socialmente “positivas” y a los hombres “negativas”. Siguiendo la misma línea, para Colás y Villaciervos (2007), cuando se habla de estereotipos de género desde una dimensión afectiva y emocional, al género femenino se le dota de una mayor afectividad y emotividad y al género masculino de un mayor control emocional. El primer punto planteado por los autores coincide, pues, efectivamente, a las mujeres se les deja en un plano más emotivo, sin embargo, lo estipulado sobre el género masculino no concuerda, ya que, los niños asocian a este género con la ira y la agresividad.

Ahora, es oportuno explicar por qué a las mujeres se les asocia con una dimensión afectiva y a los hombres no. Paladino y Gorostiaga (2004) indica que, a hombres y a mujeres

desde edades tempranas se les enseña cómo actuar emocionalmente en diferentes situaciones. A las mujeres se les pide que expresen emociones positivas frente a contextos sociales, en cambio, a los hombres se les pide que lo hagan en situaciones personales. Es preciso señalar que todavía no se encuentra claro si la atribución emocional está relacionada al sexo y a la herencia o si es el producto de convenciones tanto históricas como culturales.

Otro discurso presente en el análisis es la idea de que hombres y mujeres son diferentes, y por lo tanto no pueden entenderse entre ellos/as. Los estudiantes exponen ideas como:

“Lo femenino es de las mujeres, que los hombres a veces no pueden entender lo que decimos o palabras a veces raras, no entienden los hombres” (fragmento de grupo focal N°2) .

“Las mujeres son difíciles de entender”

Llama la atención que estas ideas son compartidas tanto por niños como por niñas, que incluso lo argumentan:

“O sea, por ejemplo, nosotras podemos decir yo quiero que me regales tú un chocolate, pero no quiero decir que yo quiero un chocolate, quiero que tú quieras que me des un chocolate” (fragmento de grupo focal N°2).

Se relaciona esta última frase con un video que se viralizó en redes sociales sobre una chica que utilizaba el mismo ejemplo de los chocolates para explicar cómo entender a las mujeres. Aquí se observa la influencia que tienen los medios de comunicación sobre los menores. Martínez (2004) habla sobre el impacto que tienen estos [medios de comunicación] a la hora de promover estereotipos, valores, normas y estándares de conducta y comportamiento en los estudiantes. También, es preciso rescatar la idea de “complementariedad” entre hombres y

mujeres, que fomenta la reproducción de estereotipos y antagonismos como el de no entenderse unos con otros. Para esto, Mendoza (2019) señala la importancia de realizar una comprensión dicotómica, antagónica y homogénea acerca de las relaciones de hombres y mujeres, la construcción de las subjetividades masculinas, y la conexión entre poder-género.

Otros de los estereotipos más representativos que se identifican en la escuela están relacionados con la moda y la belleza, que se proyectan sobre todo en el rol de las mujeres, como vemos en los siguientes ejemplos:

“Las mujeres son bonitas” (Grupo focal N°2, 2022),

“las niñas tenemos pelo largo y ellos no, y nosotras nos ponemos joyas y ellos no”,
“nosotras nos ponemos faldas y los hombres no”,

“las mujeres se pintan y los hombres no” (Grupo focal N°1, 2022),

“los hombres no usan peluca” (Grupo focal N°5, 2022).

Cada una de estas ideas representan las características físicas que socialmente se han otorgado a hombres y a mujeres en cuanto a su vestimenta y accesorios. Para Faccia (2019), en el estudio de las prácticas vestimentarias, el enfoque de género demuestra cómo el diseño de la imagen corporal mediante el uso de algunas prendas y accesorios, ayudan a modelar, intensificar y reproducir los estereotipos de género impuestos culturalmente.

En cuanto a los roles de género en el contexto escolar, estos se representan particularmente en los juguetes y juegos de niños y niñas: las niñas expresan, “llevamos muñecas” y los niños “llevamos carros” (fragmento de grupo focal N°1). Esta situación puede



verse reflejada en el futuro de los niños y niñas, ya que como menciona Pérez, et al. (2011) la elección de juguetes y espacios de juego pueden influir en la construcción de la identidad de los menores y, por lo mismo, en la forma en la que conciben el mundo y las relaciones. Un concepto interesante es el que proporcionan las autoras Viñamagua y Yanacallo (2019) sobre los juguetes y el género a partir del affordance, en donde evidencian que las niñas con materiales básicos del medio (una rama y un tocte) recrearon un salón de belleza, en el que la rama simula una brocha y el tocte una paleta sombras. Esto permite un análisis profundo sobre cómo las estudiantes de forma intuitiva e inconsciente personifican el juego conforme a su realidad y reproducción de roles sobre ellas mismas.

Sin embargo, la elección de juegos y juguetes no siempre es una decisión personal, como se aprecia en esta frase de un estudiante:

“A veces se nos ocurre cómo jugar con carros y nuestros padres nos dicen que no, que esas son cosas de niños, los niños quieren jugar con muñecas, pero ellos nos impiden hacer eso” (Grupo focal N°2, 2022).

Esto refleja la intervención y limitación de los padres de familia en la hora del juego de sus hijos, al impedirles utilizar juguetes que “no son propios de su género”.

Se identifica también que las niñas relacionan fuertemente la feminidad con el rol de la maternidad, para varias niñas es una característica significativa de las mujeres y, que es una ventaja que el género femenino posee:

“la mujer puede embarazarse”,



“ser mujer es algo especial, tú puedes, tienes la ventaja de ser madre”

y “ser mujer significa tener un bebé” (Grupo focal N°5, 2022).

Como se aprecia, las niñas relacionan sus identidades con la maternidad. Para Zicavo (2013) esto puede deberse a los modos de socialización en la infancia de varones y mujeres en las que se siguen reproduciendo estereotipos de género. Siendo así que, las representaciones que influyen en los comportamientos de las niñas, sus expectativas y deseos, reflejan la internalización de la cultura de su contexto tanto familiar como social. Además, de suponer ciertas percepciones en cuanto a la maternidad.

Sin embargo, en el caso de los niños es diferente, ya que ellos no relacionan su rol masculino con la paternidad. Tal como lo menciona Hauser (2016), en la sociedad, la maternidad se ha reconocido como la condición femenina por excelencia, que incluso se la conoce como la “esencia femenina”. De aquí, se logra deducir que la mujer solamente es reconocida por su aspecto biológico, por ello, la función reproductora se vuelve la principal y única tarea de las mujeres a lo largo de la historia.

En este apartado se expone la construcción y reproducción de roles y estereotipos de género en el discurso y prácticas de las y los estudiantes. Estos se observan en las categorizaciones que los alumnos hacen en cuanto a la personalidad, la emotividad y las cualidades físicas que para ellos son propias de cada género. Se concluye que los roles y estereotipos de género se transmiten en la infancia y que las familias son los primeros emisores de estos discursos.

7.4. Comunidades de aprendizaje como estrategias para el fomento de la equidad de género

El cuarto y último epígrafe se enfoca en presentar los resultados en torno a las comunidades de aprendizaje como una estrategia para abordar el tema de equidad de género y su fomento dentro de la escuela, por lo mismo, se centra mayoritariamente en el análisis de la propuesta del presente proyecto.

Según Martínez (2006), para que exista una verdadera comunidad educativa es indispensable convertir el “yo” en “nosotros” e incluso las actividades “solitarias” por las “solidarias”, todo esto con el fin de obtener una educación de calidad. Con base en el concepto presentado y en los datos obtenidos, donde la docente expresa: “el colegio es uno y la escuela es uno” (Entrevista docente, 2022), refiriéndose a que no hay comunicación entre quienes dirigen a los grados más altos y quienes se encarga de los más pequeños, pues, separan a los subniveles de básica elemental, preparatoria y media de los de básica superior y bachillerato.

Es por lo mismo, se puede notar que en la Unidad Educativa Víctor Gerardo Águilar no existe una comunidad educativa, debido a que piensan que los grados inferiores son muy pequeños para tratar temas de índole social, por tanto, no son incluidos en las actividades que desarrollan los grados más avanzados. Esta realidad evidencia la falta de comunicación y trabajo en conjunto, los cuales desembocan en escasez de proyectos a favor de toda la Institución.

Esta propuesta de comunidad de aprendizaje tiene un fundamento teórico central que es el de la agencia en la infancia, misma que hace referencia al rol de los infantes en la sociedad. Según Soto y Katthan (2019), los niños y niñas son actores y constructores de sus propias vidas,



por ende, deben ser vistos como agentes, sin embargo, la escuela resulta ser un espacio que inhibe la agencia de los estudiantes, debido a que en las aulas existe una verticalidad, en la que los profesores son la autoridad y los niños obedecen, por ende, se vuelve un lugar represivo.

A partir del análisis de los datos, la pareja investigadora considera que, tanto la escuela como la familia pueden ser espacios que en ocasiones limitan la agencia de niños y niñas, particularmente cuando se trata de temas como el género y la sexualidad. Al consultarle a la docente por qué no se trabajan temas sociales con los estudiantes de los grados más pequeños, cuenta que, los que están a la cabeza de la unidad educativa “piensan que la escuela no está lista o preparada para trabajar o hablar” (fragmento de entrevista a docente). Además, en las reuniones y clases virtuales, generalmente había un adulto indicando a los alumnos qué decir o hacer y qué no; incluso en todos los grupos focales los estudiantes aseguran:

“Mi mamá decide” (fragmento de grupo focal N°1).

“Deciden mi papi y mi mami” (fragmento de grupo focal N°2).

“Yo decido a veces” (fragmento de grupo focal N°3).

Con la creación de la comunidad de aprendizaje, se busca generar espacios de discusión y reflexión de niños para niños, donde puedan plantear temas de interés para ellos. En este sentido, Álvarez (2015) asegura que la implementación de comunidades de aprendizaje busca que se potencie la creación de programas de transformación social en la educación, debido a que genera espacios de diálogo y reflexión en los que participan los estudiantes mientras trabajan de manera colaborativa. A partir de lo que manifiesta la teoría y de lo que ha sido posible vivenciar como



observadoras participantes en la creación de la CdA, es permitido afirmar que, su implementación logra que los estudiantes usen su agencia, es decir, participen, opinen y critiquen sobre temas relevantes.

Es importante destacar que, con la CdA no se está buscando imponer o darles a conocer a los estudiantes temas que ellos desconocen, ni mucho menos obligarlos a que aprendan o hablen sobre el mismo. Lo que se quiere realmente es brindarles un espacio para incentivarlos a debatir acerca de algo que ellos ya conocen y que realmente les interesa, a través de la guía y apoyo de un adulto. Esto es posible constatar con algunas de las respuestas y temas que los estudiantes han brindado a lo largo del diseño y de la propuesta, tales como los grupos focales, horas de clase y durante la socialización, específicamente en los círculos de lectura.

El presente proyecto parte de una exhaustiva investigación, misma que ha permitido diseñar y aplicar una CdA para el fomento de la equidad de género. Dicha propuesta consiste en la creación de una biblioteca virtual a partir de las propias creaciones de los estudiantes, pero esta no se queda únicamente en ese paso, sino que, socializa los trabajos con todos los alumnos. Para la socialización se realizan círculos de lectura, fichas de lectura, juegos para ordenar frases, fichas de actividades donde se incluyen sopas de letras y crucigramas, recreaciones de cuentos y cómics, y murales sobre equidad de género, para lo cual, la pareja investigadora cumplió con el rol de personas externas que se encargaban de guiar el proceso. A partir de dichas actividades ha sido posible que se detecten temas relacionados con la equidad de género que son del interés de los estudiantes, tales como, la violencia, la discapacidad, las masculinidades y la “caballerosidad”.



En el caso de la violencia en la escuela, un estudiante compartió la experiencia de sus hermanas por tener una discapacidad:

“A mis hermanas les hacían *bullying* en Guayaquil porque ellas tienen una discapacidad, les quitaban la comida y les decían tontas. La docente no hacía nada y por eso mi mamá las sacó de la escuela” (fragmento de grupo focal N°5).

Este es un dato que no se contemplaba, sin embargo, su aparición demuestra que hay mucho por hablar, reflexionar y hacer en cuanto al género. La sociedad a lo largo de la historia, aparte de los estereotipos de género, también ha otorgado otros estereotipos a las mujeres con discapacidad, los cuales repercuten en una discriminación que incluso impiden el acceso a la educación (Cavalcante,2018). Como se evidencia en las palabras del estudiante, los casos de violencia hacia mujeres con discapacidad son una realidad y muchas veces son invisibilizados, pues las víctimas y sus allegados consideran que quienes observan y deberían defenderlos, “no hacen nada” al respecto y muchas veces desemboca en el abandono de los estudios.

Además, se detecta que tanto niños como niñas recurren a la violencia para resolver problemas, incluso llegan a los golpes en los genitales masculinos, “cuando yo estaba en tercero había un niño que nos molestaba y decía bromas de mal gusto y yo me cansé y un día le golpee en la parte baja y no me volvió a molestar” (fragmento de grupo focal N°5), estos actos son llevados a cabo como una forma para defenderse, pero, la defensa personal según Tejero et al., (2011), debe ser un contenido curricular que enseña que la violencia no se combate con violencia y que se usa precisamente para defenderse y no para atacar. En el caso comentado es posible ver que las estudiantes creen que, para resolver conflictos, los golpes son la mejor opción, es decir, están conscientes de cuáles son los puntos débiles del género opuesto y los usan, sin embargo,



hay cosas que se pueden arreglar hablando y es responsabilidad de los educadores, los padres de familia y la comunidad en general mostrarles esto.

Otro de los temas propuestos por los propios niños es el de la “caballerosidad”, o más bien, la incentivación de masculinidades en la escuela. Los niños aseguran que, generalmente las niñas tienen preferencia por encima de los niños, “ellas, es que siempre deben ser las primeras y nosotros siempre, según la profe, debemos respetarlas y siempre primero las niñas, entonces obvio que las niñas (fragmento de grupo focal N°3), esto muestra lo que se conoce como “caballerosidad”, pero, una caballerosidad maquillada y que de cierto modo termina siendo un estereotipo de género.

Con eso se comprueba lo que dice Connell (2001), las escuelas generan masculinidades porque su creación se dio para eso y sus prácticas las potencian, es más las primeras escuelas tenían el objetivo de formar “caballeros cristianos”. Entonces, tal como se demuestra con lo manifestado en los anteriores epígrafes y en este, los centros educativos a través de actividades de superioridad o de exigencia hacia un género, están incentivando y naturalizando las masculinidades.

Todo lo presentado en la investigación, se relaciona con la equidad de género, y al igual que lo mencionado en el párrafo anterior, es un tema de índole social, que gracias a la CdA ha sido posible tratarlos y reflexionar acerca de los mismos. Cabe recalcar que, esto se ha realizado para crear espacios en los que niños y niñas critiquen y hablen de sus propias experiencias con otros niños. Entonces, el proyecto trae beneficios para la institución educativa, los docentes, los estudiantes y las familias, debido a que permite construir un mundo mejor, con personas críticas



y capaces de tomar decisiones por sí mismas y en pro del bien común. Todo esto gracias a la transformación educativa que buscan las CdA (Creamer, 2019).

El objetivo principal de la implementación de la comunidad de aprendizaje es fomentar la equidad de género en el aula, meta que, con la ayuda de los estudiantes, y gracias a los comentarios de la docente, hoy se sabe que es posible cumplirla. Pero eso no es lo único, también se logran cambios y transformaciones sociales y en el discurso de alumnos y docentes. La profesora menciona en varias ocasiones que está contenta con las actividades realizadas porque le parecen novedosas y divertidas para los alumnos.

Los estudiantes manifiestan que lo que más les gusta de la propuesta y las actividades desarrolladas son el trabajo en conjunto y el tema [equidad de género] con las diversas formas de abordarla. En cuanto a lo primero, dicen que les agrada “que todos participaron” y “los trabajos en grupo porque conocí a más amigos” (fragmento de encuesta a estudiantes), esta es una de las finalidades perseguidas con la CdA, dado que, se da un trabajo colaborativo y varios estudiantes que no tienen la oportunidad de interactuar con su compañeros, ahora lo pueden hacer, y así incluso construyen nuevas amistades; segundo, los alumnos hablan de equidad de género tanto en las actividades realizadas como en la evaluación, donde dicen, “me gustó el mural de la equidad de género porque pudimos desarrollar nuestra imaginación y me enseñó a que no hay juguetes o juegos de niños o niñas y que todos los juegos son tanto como para niños y niñas” (fragmento de encuesta a estudiantes).

Como se puede observar, hay cosas positivas de la propuesta inicial, no obstante, hay algunas por mejorar, mismas que surgen de las ideas y reflexiones de los estudiantes. Según las

respuestas, lo más complicado de realizar son, escribir sus cuentos y cómics [diseñar a sus personajes] y ordenar las frases (fragmento de encuesta a estudiantes).

Dado que esta propuesta usa la Investigación acción, que según Lacouture (1996), es cíclica, es decir, un proceso que se repite con la intención de mejorar la realidad estudiada. A partir de la evaluación, se realizan algunos cambios en la propuesta, pero, por falta de tiempo no se puede aplicar nuevamente. Lo que la pareja investigadora busca con esto es brindar un trabajo de calidad y de fácil uso, por lo tanto, la propuesta presentada es una con los ajustes que se creen necesarios para que cumpla con su propósito, fomentar la equidad de género.

Los ajustes mencionados están presentes en tres de las actividades que se describen a continuación. Primero, creación de personajes, para los alumnos resulta difícil despertar su imaginación y diseñar a sus personajes, es por eso que, se decide incluir una actividad en la que, a partir de diversas características escogidas al azar mediante un sorteo, puedan diseñar personajes y así practicar para cuando les toque escribir. Segundo, ordena la frase, debido a la extensión de las oraciones y a la cantidad de palabras que estas contienen, los estudiantes presentan dificultades para ejecutarla, por lo mismo, se opta por no recortar una por una las palabras, sino más bien en dos y tres. Tercero, la socialización de la biblioteca con los estudiantes, dado que los alumnos aún son pequeños, se prefiere que para explicar cómo pueden navegar en la página web, lo mejor es hacerlo en grupos reducidos para de esta manera darles una mejor atención y solventar todas sus dudas.

Las CdA y su uso cumplen con su propósito de transformación, sin embargo, también se emplean para hablar de diferentes temas de carácter social y no únicamente de la equidad de

género. Además, con su aplicación han permitido generar espacios de diálogo de niños para niños, donde se sienten en la libertad de expresarse, criticar y hablar de sus experiencias.

8. Propuesta para el fomento de la equidad de género en EGB a través de una Comunidad de Aprendizaje

8.1. Descripción de la propuesta

La propuesta del presente proyecto de titulación consiste en la creación de una Comunidad de Aprendizaje para el fomento de la equidad de género, mediante el uso constante del diálogo y la aplicación de la Actuación Educativa de Éxito: biblioteca tutorizada, que es parte de lo que se define como Comunidades de Aprendizaje. Se trata de una biblioteca virtual creada en la plataforma interactiva “Genially”, con el objetivo de que los estudiantes puedan usarla como un espacio seguro para la escritura y la lectura. A su vez, también es utilizada para la reflexión de temas sociales, como es el caso de la equidad de género.

Para cumplir con lo antes planteado, los estudiantes participan como lectores y como escritores en la propuesta. Es decir, son ellos quienes realizan la mayor parte de contenidos de la biblioteca: cuentos y cómics sobre la equidad de género. Cabe mencionar que, además de las creaciones de los estudiantes, de igual forma, existen cuentos en formato video y pdf que promuevan la lectura y la reflexión.

Como parte de la biblioteca tutorizada se crean diversas actividades que permitan la creación de espacios de diálogo y una interacción activa con todos los estudiantes: círculos de lectura, juegos online, fichas de lectura, crucigramas, sopas de letras, recreaciones de obras y murales. Con la intención de que exista una comunicación asertiva y directa, se opta por trabajar

con grupos reducidos de 5 a 7 estudiantes, en horarios distribuidos de acuerdo a la disponibilidad de tiempo y necesidades de los estudiantes, al mismo tiempo que se precautela su seguridad.

8.2.Objetivo de la propuesta

Fomentar la equidad de género por medio de una Comunidad de Aprendizaje mediante el diálogo y su Actuación Educativa de Éxito: la biblioteca tutorizada.

8.3.Cronograma (tiempos por actividad) con base a las etapas de transformación

Con el propósito de organizar temporalmente las etapas que se llevan a cabo para la transformación de un aula en CdA, se decide crear el siguiente cronograma que presenta cada una de las etapas con las fechas estipuladas para su realización.

Tabla 6

Cronograma de planificación de la CdA

Etapas	Semanas			
	24-28 enero	31 enero- 04 febrero	07-11 feb	14-18 feb
Sensibilización				
Toma de decisiones				
Sueño				
Selección de prioridades				
Planificación				
Aplicación				



Evaluación				
------------	--	--	--	--

Fuente: elaboración propia

8.4. Descripción de las etapas de la Comunidad de Aprendizaje

Para transformar una escuela o en este caso, un aula de clases en una comunidad de aprendizaje se debe tomar en cuenta los cinco pasos que éstas proponen: sensibilización, toma de decisiones, sueño, elección de prioridades y planificación. Debido a que el proyecto se apoya en la Investigación-Acción, se cree necesario agregar dos etapas: la aplicación y la evaluación; de esta manera quienes apliquen la propuesta podrán detectar las cosas que se pueden mejorar y así favorecer a la comunidad en general. En la tabla que se presenta a continuación, se muestran de manera superficial las etapas, sus objetivos, sus recursos y sus descripciones, pero en los párrafos que vienen después se cuenta de que trata cada una de una forma más minuciosa.

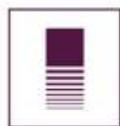
Tabla 7

Descripción de las etapas de la CdA

Etapas	Objetivos	Recursos	Descripción
Sensibilización	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexionar sobre los cuentos de la biblioteca. - Sensibilizar sobre la importancia de la equidad de género en contextos familiares, académicos, personales y sociales, mediante actividades reflexivas, a través del diálogo. - Compartir experiencias personales. 	<ul style="list-style-type: none"> Cuentos Internet Zoom Computadora 	Este apartado tiene como objetivo dialogar acerca de la importancia de la equidad de género en contextos familiares, académicos, personales y sociales, mediante actividades reflexivas.
Toma de decisiones	<ul style="list-style-type: none"> - Hacer una lluvia de ideas sobre la importancia de trabajar en comunidad. - Identificar el interés de los estudiantes por abordar temas sobre equidad de género. 	<ul style="list-style-type: none"> Mentimeter Encuesta en línea Internet Computadora Zoom 	<p>Aquí se busca que los estudiantes participen en la toma de decisiones y que en conjunto accedan a ser parte de la creación de la Comunidad de Aprendizaje.</p> <p>Todo esto se realiza mediante el uso de una lluvia de ideas y una encuesta en línea, para después socializar los resultados. Cabe resaltar que la participación de</p>



	- Compartir los resultados con los estudiantes.		los estudiantes es muy importante para este proyecto, no obstante, esta es libre y voluntaria.
Sueño	-Identificar temas particulares que los estudiantes quieran abordar relacionados con la equidad de género mediante un listado.	- Internet - Zoom - Padlet	Con esta etapa se pretende que los estudiantes identifiquen los temas que les gustaría trabajar para fomentar la equidad de género, las cuales nacen de lo que se ha venido planteando a lo largo de las etapas anteriores y de las experiencias propias de cada uno.
Selección de prioridades	Definir el tema que desea trabajar cada estudiante.	-Zoom - Padlet - Internet	A partir de los temas sugeridos por los estudiantes, se procede a discernir los que ellos consideran más importantes, para que luego cada uno decida con cual quiere trabajar.
Planificación	- Diseñar las actividades. - Gestionar horarios.	- Genially -Word -Internet -Cuentos -Videos	Con base en la lista realizada con los estudiantes, se comienza a redactar, gestionar horarios y las actividades que van a llevar a cabo los alumnos.



Aplicación	-Aplicar las actividades diseñadas.	-Hojas impresas -Aula -Materiales de escritorio	Se aplican la comunidad.
Evaluación	-Evaluar la Comunidad de Aprendizaje	-Google Forms -Zoom -Internet	Se evalúa lo realizado, la aplicación.

Fuente: elaboración propia

8.4.1. Sensibilización (60 min)

La sensibilización es el primer paso para convertirse en una comunidad de aprendizaje y tal como su nombre lo dice, busca que los participantes entiendan la importancia de la equidad de género en los diferentes contextos, ya sean familiares, académicos, laborales y/o sociales. Para lograrlo, se propone realizar diversas actividades reflexivas que tengan como base al diálogo, mismas que pueden hacerse tanto en la presencialidad como en la virtualidad mediante el empleo de la plataforma Zoom:

1. Comentar que van a ver un video al cual deben prestar atención, para que luego puedan conversar de lo que opinan al respecto y así intercambiar ideas con sus compañeros y compañeras.
2. Presentar un video que hable sobre la equidad de género. Se propone el cuento *La mitad de Juan* (Odira, 2020), el cual narra la historia de un niño llamado Juan que es criticado por tener gustos diferentes.
3. Propiciar un espacio para que los estudiantes dialoguen sobre lo que vieron. En caso de que la conversación no se de forma espontánea o no fluya, plantear las siguientes preguntas:
 - ¿Cómo se llama el protagonista del video?
 - ¿Por qué molestan al protagonista?
 - ¿Que guardó el protagonista en la caja?
 - ¿Qué le hacía sentir feliz al protagonista?
 - Lo que le pasa al protagonista ¿Sucede en la vida real?



4. Presentar otro video que también hable de equidad de género. Se plantea *Rosa caramelo* (Cuentacuentos Beatriz Montero, 2017), aquí se muestra la historia de Margarita, una elefanta que no tiene ni tampoco quiere tener la piel color rosa caramelo como las demás elefantas del grupo.
5. Seguir la misma dinámica del video anterior. Las preguntas pueden ser:
 - ¿Al inicio del cuento cómo eran las elefantas?
 - ¿Los elefantes eran más felices que las elefantas?
 - ¿Qué hizo Margarita para cambiar la realidad de las elefantas?
 - ¿Al final del cuento cómo eran las elefantas?
 - ¿Cómo se relaciona la situación del video con la vida real?
6. Permitir que los estudiantes compartan experiencias personales similares en las que se haya visto equidad de género o la falta de la misma. Se puede hacer después de ver los dos videos o durante el diálogo que se presenta al finalizar cada uno.
7. Concluir con una reflexión del docente respecto a lo observado y conversado.

8.4.2. Toma de decisiones (40 minutos)

Una de las características del presente proyecto de titulación es concebir a los estudiantes como agentes de cambio, por ende, para la toma de decisiones se busca que los estudiantes de manera autónoma y libre decidan participar en la CdA sobre equidad de género. Para cumplir con su propósito se utilizan las siguientes actividades:

1. Dialogar sobre la importancia de la equidad de género a partir de los videos vistos en la etapa anterior.
2. Reflexionar sobre los casos de inequidad de género en su cotidianidad.



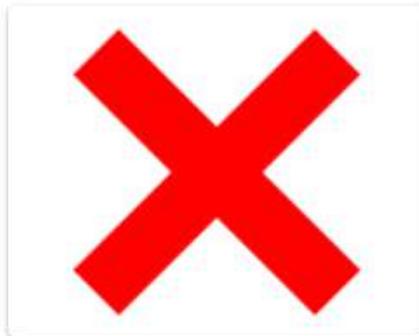
Figura 8

Encuesta de Google Forms

¿Desean trabajar con comunidades de aprendizaje para para fomentar la equidad de género? *



sí



NO

Nota. La figura representa la decisión que tomaron los estudiantes del quinto grado sobre participar en la CdA. Fuente: Captura de pantalla de Google Forms

7. Compartir los resultados y dialogar acerca de los mismos.

8.4.3. Sueño (60 min)

El siguiente paso a seguir es el sueño. Consiste en que todos los estudiantes comiencen a visibilizar las posibles temáticas a trabajar y lo que desean para sus clases. Para lograrlo, todos participan y se apoyan, las actividades a realizar son:

1. Plantear preguntas relacionadas a las anteriores etapas para recordar lo que ya se vio y poder usarlo en la siguiente actividad:
 - ¿Recuerdas los anteriores cuentos?
 - ¿Qué situaciones de inequidad existieron?

2. Ver un video sobre equidad de género, se recomienda Campaña de Minedu: Romper con los estereotipos de género (Lamula expetenos, 2017), esta muestra algunas de las profesiones que por años se han asociado a un sexo, pero que pueden ser desarrolladas por cualquiera.
3. Reflexionar sobre lo visto en el video: ¿Qué vimos en el video? ¿Qué tal les pareció lo que vimos?
4. Hacer una lista con posibles temáticas a trabajar, recordar que estas deben girar en torno a la equidad de género. Para ello se propone usar la pizarra interactiva de Padlet, en donde los estudiantes pueden ir colocando comentarios. En caso de realizar la actividad de forma presencial, se puede usar cartulinas en las que los estudiantes coloquen sus ideas y luego pegarlas en la pizarra o en una pared.

Figura 2

Padlet con temas de interés para los estudiantes



Nota. La figura representa los temas de interés sobre equidad de género de los estudiantes del quinto grado de la UEVGA. Fuente: Captura de pantalla de Padlet



5. Compartir y comentar acerca de los resultados de la actividad anterior.
6. Pedir a los estudiantes que para la siguiente clase piensen en una temática que desean trabajar, puede ser una de las de la pizarra interactiva o una nueva que surja de la reflexión.

8.4.4. Selección de prioridades

Evidentemente, trabajar equidad de género abarca varias temáticas o situaciones. Por ende, es importante delimitar aquellas más urgentes y posibles de hacer realidad. Es necesario señalar que son los estudiantes quienes deciden qué temas abordar basados en sus necesidades e intereses.

Para la selección de prioridades, se realizan las siguientes actividades:

- Proyectar un video instructivo sobre la creación del cuento y el cómic. Cabe mencionar, que estos videos son creados por las investigadoras y responden a las siguientes interrogantes ¿Cómo hacer un cuento? ¿Cómo hacer un cómic? ¿Qué son? ¿Cuáles son sus partes?
- Exponer ideas sobre cómo trabajar la equidad de género mediante ejemplos y recordando lo visto en todas las etapas.
- Compartir los temas propuestos por los estudiantes para trabajar equidad de género, a partir de la actividad desarrollada en Padlet en la etapa anterior.
- Decidir la temática y la forma de abordarla: cómic o cuento.
- Llevar un registro con los datos que surgen de la actividad anterior para una mayor organización.
- Incitar la imaginación de los estudiantes para que creen personajes y escenarios mediante la selección de características al azar, a partir de un sorteo. Puede existir la



siguiente información: edad, tamaño, género, raza, color, si es ficticio o imaginario, lugares, clima, etc. Es importante recalcar que esta actividad busca despertar la imaginación de los estudiantes para que posteriormente, de ser necesaria puedan usarla para sus historias, esta no es una limitante, pueden utilizar otras ideas.

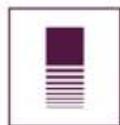
8.4.5. Planificación

Esta etapa consiste en planificar las actividades a desarrollar en la aplicación de la propuesta. Para ello existen dos participantes: los estudiantes que tienen que redactar su cuento o cómic, y el docente que con base en lo observado durante las anteriores etapas y su conocimiento acerca de los gustos de sus estudiantes para aprender, empieza a diseñar las actividades que se llevan a cabo en la siguiente etapa. Por lo mismo, en la tabla que se presenta a continuación se muestran de manera general las actividades, los recursos necesarios para cada una, el tiempo aproximado y su respectiva descripción

Tabla 8

Planificación de las actividades presenciales y virtuales para la CdA

Encargado	Actividades	Recursos	Tiempo	Descripción
Docente	Creación de la biblioteca virtual	-Internet -Genially - Cuentos sobre equidad de género	4 días	El docente se encarga de diseñar el ambiente virtual y cargar los contenidos. Los cuales se relacionan con la equidad de género. Además, de actualizarla constantemente con los trabajos que vayan enviando sus estudiantes, cabe recalcar que se debe revisar que estén de acuerdo a la temática.
Docente	Diseño de actividades: - Círculo de lectura - Crucigramas - Sopa de letras - Fichas de lectura - Ordena la frase - Recreación de cuentos y cómics	- Internet - Zoom - Fichas - Herramienta digital Educina - Herramienta digital Busca Palabras - Útiles de escritorio	4 días	El docente se encarga de planificar las actividades que se desarrollan en el ambiente virtual. Para así lograr una participación activa de los estudiantes.



- Murales

Estudiantes	Creación de cuentos y cómics	- Útiles de escritorio - Celular - Internet	8 días	La biblioteca virtual también cuenta con cuentos o cómics creados por los estudiantes. De tal forma que, los alumnos sean participantes activos de la creación de la CdA.
-------------	------------------------------	---	--------	---

Fuente: elaboración propia

La AEE de la biblioteca tutorizada, según la literatura revisada, se desarrolla fuera del horario de clases, sin embargo, en este caso con la intención de precautelar la seguridad de los estudiantes se lleva a cabo de manera presencial en la jornada escolar. La aplicación se organiza de acuerdo al siguiente horario, en donde cada sesión es de 2 horas por grupo:

Tabla 9

Horario de actividades de la biblioteca tutorizada

Semana 1			Semana 2		
Hora	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
7:30-09:30	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 1		Grupo 2

Fuente: elaboración propia

8.4.6. Aplicación

A partir de la planificación se prevé que la aplicación de la biblioteca tutorizada se desarrolle en dos semanas. Para ello, es importante que existan normas de convivencia como:

- Asistir puntualmente a los círculos de lectura.
- Respetar la opinión de los demás.
- Cumplir con las tareas encomendadas.
- Participar activamente en cada una de las actividades.
- Ser amable con las personas.
- Exponer dudas e inquietudes de manera libre.



Una vez que se tienen claras las normas de convivencia, se procede a poner en práctica las actividades que se diseñaron durante la planificación, mismas que se detallan a continuación:

Creación de cuentos y cómics (estudiantes)

Una vez que cada estudiante haya decidido si desea realizar un cuento o un cómic y la temática a trabajar, procede a crear su obra. Para esto se debe tener en cuenta los aspectos que se enumeran a continuación:

- Se recomienda dar un plazo de entrega entre 5 y 10 días para que el trabajo sea realizado con calma.
- El soporte de entrega puede ser digital o físico dependiendo de las necesidades. En caso de contar con un espacio dentro del aula de clases para colocar los resultados, se puede solicitar que se entreguen tanto de forma física para ese rincón, como virtual para la biblioteca digital.
- La extensión dependerá de cada estudiante.
- Recordarles a los estudiantes siempre que su creatividad e imaginación no tiene límite.
- Solicitar a los representantes de los alumnos que ayuden en la construcción de los trabajos, para así involucrarlos en la temática.
- Enviar su obra para que se suba en la página web y se socialice con sus compañeros.



Figura 10

Portada del cuento creado por un estudiante



Fuente: Extraído de la biblioteca virtual

Creación de la biblioteca virtual (docente)

Mientras los estudiantes crean sus obras, el docente diseña la biblioteca virtual en Genially y cuando recibe todos los trabajos, los revisa, ordena y carga en la web. Los apartados que componen la biblioteca son:

- Conócenos/conóceme: Aquí el docente se presenta.
- Objetivo: Es el objetivo de la propuesta, para redactarlo se debe dar respuesta a las preguntas ¿qué?, ¿cómo? y ¿para qué?
- ¿Qué encontrarás?: Aquí se detalla lo que los estudiantes encuentran al navegar por la plataforma.



- Cuentos y cómics de los estudiantes: En este espacio se encuentran las creaciones de cada estudiante con su respectivo título y autor.
- Inspírate: En este apartado se cuelgan los vídeos instructivos que se usan en la anterior etapa y cuentos de equidad de género en formato video y pdf con su respectivo resumen.

Figura 11

Biblioteca virtual



Fuente: Elaboración Propia

Enlaces de los videos instructivos (elaboración propia):

- El cuento: <https://youtu.be/s8IKOucqud0>
- El cómic: <https://www.youtube.com/watch?v=YBKgTDzFri4&feature=youtu.be>

Actividades para la biblioteca

A partir de lo anterior, se llevan a cabo las actividades que ayudan a la socialización de las creaciones de los alumnos, mismas que se detallan a continuación:

Círculo de lectura

La primera actividad se crea con la idea de dar a conocer los trabajos presentados por los alumnos mediante círculos de lectura. Estos se desarrollan en grupos de 5 a 7 estudiantes para que haya una mayor interacción y una atención personalizada, pues, en grupos más grandes sería complicado brindarles el apoyo que necesitan y merecen. Aquí se habla de la temática encontrada y cómo esta se relaciona con la realidad que cada estudiante vive día a día.

- ¿Quién es el protagonista y quién el antagonista?
- ¿Cuál es el mensaje de la historia?
- ¿Alguna vez han pasado por una situación similar?
- Preguntas relacionadas con la temática del cuento o cómic leído: ¿Creen que existen deportes para hombres o mujeres, cuáles y por qué? ¿Consideran que hay actividades del hogar destinadas para hombres o para mujeres, cuáles y por qué? ¿Piensan que existen profesiones para hombres y para mujeres, cuáles y por qué?



Fichas con actividades

La segunda actividad consiste en crear fichas con actividades con base en cada cuento o cómic leído. Para esto se usan plataformas para aplicar en la virtualidad y a su vez, en caso de no contar con los dispositivos o la conectividad, también se las puede imprimir para la presencialidad. Los contenidos y las preguntas a usar deben girar en torno a uno o varios trabajos de los estudiantes, es decir, usar información como nombre de los personajes, escenario, temática, mensaje, reflexiones, etc.

Tabla 10

Fichas de actividades para los cuentos y cómics

Actividad/juego	Plataforma	Enlace para entrar a crear	Ejemplo
Crucigramas	Educima	https://www.educima.com/crosswordgenerator.php	https://drive.google.com/file/d/19Dp6u8B3qwHGV0gJGvZ-9kjgf_Mv8t3j/view?usp=sharing
Sopa de letras	Busca Palabras	https://buscapalabras.com.ar/crear-sopa-de-letras.php	https://drive.google.com/file/d/1Zdh5IIuGJ-G2j2of0F4w23ywxgqBBVYR/view?usp=sharing

Fuente: elaboración propia

Fichas de lectura

La tercera actividad es la creación de fichas de lectura. Aquí los estudiantes deben responder diversas preguntas relacionadas a los cuentos y cómics escritos por sus compañeros, éstas giran en torno a reflexiones y contenidos. Es así que, se plantea que por grupos de 3 a 4 estudiantes



completan una ficha de lectura (ver Anexo H) con: el título y autor del cuento o cómic, una frase que recuerden y les haya gustado, el mensaje de la historia, un final alternativo, y un dibujo de la escena que más les haya gustado.

Figura 12

Estudiantes resolviendo la ficha de lectura



Fuente: Elaboración Propia

Ordena la frase

La cuarta actividad tiene la intención de que los estudiantes reflexionen sobre una frase relacionada a la equidad de género se propone la actividad ordena la frase. Para esto se divide a la clase en grupos de 3 a 4 estudiantes y se les entrega recortes en el que cada uno contiene de dos a tres palabras, que al juntar con otras forman una frase, su misión es completarla, leerla en voz alta para posteriormente reflexionar sobre la misma. Ejemplo:

- Todos los oficios
- se reparten



- entre todos
- los miembros
- de la casa.

Ojo: Para mayor incentivo se propone entregar premios como un caramelo o algo similar, lo importante aquí no es la recompensa, sino que los estudiantes participen y se sientan motivados.

Ejemplos de algunas frases extraídas de trabajos de los estudiantes:

- Tanto hombres como mujeres pueden hacer todo.
- Jugar con juguetes de mujeres u hombres, no nos hacen menos hombres o mujeres.
- Todos los oficios se reparten entre todos los miembros de la casa.
- La educación inicia desde aquí, desde la casa.
- Déjalos jugar con lo que ellos quieran. Así desarrollarán su creatividad y talentos personales.

Recreación de cuentos o cómics

La quinta actividad consiste en recrear a manera de dramatización los cuentos o cómics de los estudiantes. Su objetivo es familiarizarse con la creación que se escoja y reflexionar sobre la equidad de género y sus diferentes manifestaciones. Los materiales a usar son adornos, caretas, diademas, pelucas, pelotas y otros implementos relacionados a las historias. Para una mejor organización, se recomienda dividirlos en grupos de 7 a 9 estudiantes.

Creación de murales

La sexta actividad consiste plasmar lo aprendido, se busca que los estudiantes en grupos 7-8, realicen un mural que refleje lo que para ellos significa la equidad de género. De tal forma, que



el mural se convierta en un espacio de libertad en el que los estudiantes puedan expresar sus ideas y pensamientos.

Figura 13

Creación de murales sobre equidad de género por los estudiantes



Fuente: Elaboración Propia

8.4.7. Evaluación

Con la intención de comprobar que se haya cumplido con el objetivo de la comunidad de aprendizaje se procede a evaluar las actividades realizadas. De esta manera se pueden detectar posibles debilidades para mejorarlas y convertirlas en fortalezas. Esta se lleva a cabo mediante una encuesta con preguntas abiertas dirigidas a los estudiantes con la herramienta Google Forms:

- ¿Qué fue lo que más te gustó de las actividades realizadas?
- ¿Qué fue lo que menos te gustó o se te hizo más difícil?
- ¿Hubo algo que no entendieras de las explicaciones y la actividad?
- ¿Qué recomendaciones nos darías para mejorar las actividades?

- ¿Crees que esta biblioteca pueda ayudar a los niños y niñas a hablar y reflexionar sobre temas sociales de importancia?

Cabe recalcar que cada pregunta tiene que socializarse previo a su aplicación para evitar confusiones y aclarar dudas de los estudiantes.

9. Conclusiones

A partir de los resultados obtenidos, se considera que un factor clave es abordar desde un principio cuestiones de género en la escuela y antes que nada comprender las concepciones que poseen los estudiantes sobre género y equidad de género. En el caso de esta investigación, se identifica que sigue existiendo una relación directa del género con los rasgos biológicos que diferencian a hombres y a mujeres. En cambio, el concepto que tienen sobre equidad de género lo vinculan con lo que observan en sus hogares, al señalar que para ellos equidad de género es cuando sus padres comparten las actividades del hogar y lo extienden aún más al expresar que significa que todas las personas tienen los mismos derechos. Indiscutiblemente, estas concepciones nacen de su realidad más cercana, sin embargo, se debe entender que el concepto de equidad de género no se limita a que padre y madre compartan los quehaceres del hogar, sino más bien a la repartición justa y equitativa en las actividades domésticas, que van más allá del género al que pertenezcan. Como menciona el Ministerio de la Mujer y Equidad de género de Chile (s.f.) es fundamental que exista una corresponsabilidad en los hogares al repartir las tareas domésticas entre los adultos presentes, generando que exista un balance de las tareas entre mujeres y hombres, con el objetivo de evitar una sobrecarga de trabajo hacia uno de los grupos.

Además, esta investigación confirma que el rol de la escuela en la construcción de la equidad de género es primordial debido a que es el lugar donde los niños pasan la mayor parte del tiempo, por ende, todo lo que ven y escuchan, lo aprenden, pues como lo indica, Echavarría (2003) se concibe a la escuela como un espacio de formación y socialización para la construcción de la identidad. En cuanto a las propuestas sobre género del MINEDUC, se identifican que aquellas relacionadas con la equidad de género, no son suficientes y muchas veces ni siquiera llegan a ser socializadas dentro de las instituciones educativas. Además, el MINEDUC se centran mayoritariamente en la igualdad, que como se ha mencionado a lo largo de este trabajo, no busca lo mismo. De igual modo, el tema de la equidad de género en la EGB se presenta de manera casi nula y únicamente se refleja en una Destreza con Criterio de Desempeño (DCD) imprescindible del subnivel medio. Siguiendo con lo anterior, no todos los vórtices de género que expone Connell (2001), se observan en el aula. Es así que, el de las materias no se constata, lo que posiblemente se deba a que desde la virtualidad no es fácil evidenciar a profundidad las interacciones entre estudiantes. En cambio, el del deporte aún se ve, pero en cantidades reducidas, sin embargo, el que corresponde a la disciplina sigue predominando, pues las niñas tienen mayor preferencia.

En relación a los estereotipos y roles de género, es posible manifestar que, las familias influyen de manera significativa en su construcción y reproducción. Los estereotipos mantienen una categorización de rasgos físicos, de personalidad y emotividad para hombres y mujeres, sin embargo hay nuevos que coinciden con lo que manifiestan Castillo y Montes (2014), lo que antes se asociaba a lo femenino, ahora es para lo masculino y viceversa, un claro ejemplo se encuentra en, “las mujeres son inteligentes y los hombres vagos”; de igual forma, las mujeres son



consideradas como “difíciles de entender”, esto surge de lo que ven en sus hogares y en las redes sociales. En cuanto a los roles, se mantienen los de los juguetes que, en su mayoría, su elección se da por influencia de los padres, y el de la maternidad vista como algo significativo y ventajoso para el género femenino, donde el principal papel de la mujer reside en su biología, es decir, en su capacidad para procrear, lo cual coincide con lo que dice Hauser (2016).

Con la aplicación de la comunidad de aprendizaje se demuestra que, esta es una buena alternativa para lograr transformaciones de índole social, ya que ofrece a los estudiantes un espacio para compartir sus ideas, experiencias y preocupaciones de manera libre.

Indudablemente, este primer acercamiento de aplicar una CdA en el aula es positivo y la pareja practicante que toma el rol de actores externos, logran que los alumnos reconozcan la importancia de trabajar en pro a la equidad de género y que rompan con roles, relaciones y estereotipos de género, todo esto, mediante las diversas actividades aplicadas en la virtualidad y en la presencialidad. A pesar de que la presente investigación se centra en equidad de género, en los espacios de diálogo con los alumnos se contemplan nuevas problemáticas como la violencia, lo que demuestra una vez más la eficacia de las CdA para detectar y trabajar temas importantes.

En conclusión, esta investigación rectifica la relevancia social de trabajar la equidad de género en la educación, puesto que, garantiza que tanto niños como niñas tengan los mismos derechos y oportunidades. También se identifica que existe una gran influencia de los adultos sobre los estudiantes, siendo así que, llegan a moldear su personalidad y por consiguiente sus ideas, por lo tanto, es importante que desde la escuela se generen espacios en donde los alumnos se sientan libres de expresar sus experiencias y conflictos. Por ello, la CdA se vuelve una buena opción para fomentar el diálogo entre estudiantes y para impulsar la equidad de género, pues, los



resultados obtenidos con la aplicación de la propuesta fueron los deseados. Finalmente, no se debe dejar de lado la inherente relación entre los niveles de concreción curricular para promover la equidad de género desde la escolaridad.

10. Recomendaciones

Se demuestra que las Comunidades de Aprendizaje son una estrategia útil para fomentar la equidad de género en la escuela, pero también para abordar otras cuestiones sociales o temas de interés para los estudiantes, ya que las CdA promueven el diálogo y el trabajo cooperativo.

La propuesta de CdA desarrollada en este trabajo se presenta como una oportunidad que la comunidad científica tiene para guiarse de los resultados obtenidos con su ejecución. Además, se recomienda que la propuesta sea socializada con la institución educativa con la intención de que se enteren de los logros adquiridos y que los motive a sumarse a la creación de una CdA con enfoque de género o con otro tema de relevancia.

También se recomienda que se incluya a los representantes de los estudiantes como agentes externos en la CdA, es decir, que cumplan con el papel de la pareja investigadora (guías). Como se pudo observar en la propuesta y en los resultados, para dirigir la biblioteca tutorizada no se necesita ser un experto en el tema, lo único que se requiere es voluntad y muchas ganas de ayudar y aprender junto a los niños.



11. Referencias

Acosta, C. (2010). Judith Butler: performatividad de género y política democrática radical.

Revista La Manzana de la Discordia.5 (1). 27-34.

https://manzanadiscordia.univalle.edu.co/index.php/la_manzana_de_la_discordia/article/view/1527/pdf

Aguilera, A., Mendoza, M., Racionero, S., y Soler, M (2010) El papel de la universidad en las Comunidades de Aprendizaje. En P, Díez, J, y R. Flecha. (Eds.). *Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado.

Álvarez, P. (2015). Comunidades de Aprendizaje en Latinoamérica. Transferibilidad de las actuaciones educativas de éxito. [Tesis de doctorado, Universidad de Barcelona]. Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona. <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/65706>

Ansana. (2021). *Qué es el unconscious bias o sesgo inconsciente: ejemplos y estrategias para evitarlo*. <https://asana.com/es/resources/unconscious-bias-examples>

Anzorena, C. (2008). Estado y división sexual del trabajo: las relaciones de género en las nuevas condiciones del mercado laboral. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 13 (41), 2-35. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27904103>

Araya, S. (2003). Un matrimonio conveniente: el género y la educación. *Revista Educación: Universidad de Costa Rica*, 27(1), 11-25.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44027201>



Arias, R., Sánchez, R., Sánchez, L. (2014). Equidad de género en Costa Rica: de reconocimiento a la redistribución. *Revista de Ciencias Sociales (Cr)*, 4 (146), 55-83.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15340989005>

Armijos, M. (2015). Las comunidades de aprendizaje: una herramienta para el trabajo social en el desarrollo comunitario y educativo. [Tesis de pregrado, Universidad de Cuenca].

Repositorio Institucional Universidad de Cuenca.

<http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/22797>

Ayuda en Acción. (2018). *¿Qué es la igualdad de género? ¿En qué consiste?*. Ayuda en Acción.

<https://ayudaenaccion.org/blog/mujer/igualdad-de-genero/>

Banco de Desarrollo de América Latina. (2019) *Brechas de género en América Latina. Un estado de situación*. CAF.

<https://scioteca.caf.com/bitstream/handle/123456789/1401/Brechas%20de%20genero%20en%20America%20Latina.%20Un%20estado%20de%20situacion.pdf>

Barberá, E. (1998). Perspectiva socio-cognitiva: estereotipos y esquemas de género. En I.

Martínez, E. Barberá. (Eds.). *Psicología y género*. (56-80). Pearson.

Bassi, J. (2014). Cualí/Cuanti: La distinción paleozoica. *FORUM: Qualitative Social Research Sozialforschung*, 15 (2).

Bassi, J. (2015). *Formulación de proyectos de tesis en Ciencias Sociales*. El Buen Aire S.A.

Bazán, A. (1996). A propósito de las relaciones de género: ¿identidad genérica o estilos de interacción de géneros? *Revista de Psicología*, 14(2), 211-224.

<https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/4568>



- Behar, D. (2008). *Metodología de la Investigación*. Editorial Shalom.
- Beltrán, G., Fernández, M., Solís, L., y Terán, C. (2018). Desigualdad de género en procesos educativos incidente en violencia hacia la mujer. *Podium*, (33), 13-24.
<http://dx.doi.org/10.31095/podium.2018.33.2>
- Beltrán, Y., Martínez, Y., y Torrado, O. (2015). Creación de una comunidad de aprendizaje: una experiencia de educación inclusiva en Colombia. *Encuentros*, 13 (2), 57-72.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=476648794004>
- Berrezueta, T. (2016). La competencia mediática de la Comunidad de Aprendizaje de 4° grado de básica de una escuela de Cuenca, Ecuador. [Tesis de maestría, Universidad Internacional de Andalucía]. Repositorio Abierto Principal de la Universidad de Andalucía.
<https://dspace.unia.es/handle/10334/3553>
- Biggeri, M., Ballet, J. y Comim, F. (Eds.). (2011). *Los niños y el enfoque de las capacidades*. Saltador
- Blanco, M. (2012). *Relaciones de género: reconocer y comprender las relaciones entre hombres y mujeres*. Universidad Nacional Heredia.
https://repositorio.una.ac.cr/bitstream/handle/11056/2634/recurso_729.pdf?sequence=1.
- Bonilla, A. (2010). [Psicología, diferencias y desigualdades: límites y posibilidades de la perspectiva de género feminista](#). *Quaderns de Psicologia*, 12 (2), 65-80.
https://ddd.uab.cat/pub/quapsi/quapsi_a2010v12n2/quapsi_a2010v12n2p65.pdf
- Cabral, M. (2018). Biología y género. Consideraciones desde la filosofía de la ciencia. *Revista Ciencias y Humanidades*, 7(7), 191-205.
<https://revistacienciasyhumanidades.com/index.php/home/article/view/67/58>

Camacho, L., y Watson, H. (2007). Reflexiones sobre equidad de género y educación inicial.

InterSedes, 8(14), 33- 48. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=66615071004>

Campos, G. y Martínez, E. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad.

Xihmai, 7(13), 45-60. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3979972>

Castillo, R., y Montes, B. (2014). Análisis de los estereotipos de género actuales. *Anales de*

Psicología, 30 (3), 1044-1060. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16731690027>

Cavalcante, A. (2018). Discriminación interseccional: concepto y consecuencias en la incidencia de violencia sexual contra mujeres con discapacidad. *Revista UAM*, (7), 15-25.

<https://revistas.uam.es/revIUEM/article/view/10385/10502>

Charres, H., Sánchez, M. y Martínez J. (2018). Triangulación: Una herramienta adecuada para las investigaciones en las ciencias administrativas y contables. *Revista FAECO sapiens*,

1(1), 18-35. https://www.revistas.up.ac.pa/index.php/faeco_sapiens/article/view/575

Cid, H., Díaz, M., Pérez, M., Toruella, M, y Valdemar, M. (2008). Agresión y violencia en la escuela como factor de riesgo del aprendizaje escolar. *Ciencia y enfermería*, 14(2), 21

30. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-95532008000200004

Colás, I. (2018). Comunidades de Aprendizaje y la Prevención de la Violencia de Género:

influencia de las actuaciones educativas de éxito. En X. Fernández, S. Olveira,

M. Fernández, M. Rodríguez, A. Santos, A. Rodríguez, P. Ruido y F. Durán (Coord.).

Educación social e escola (pp. 549-55). [Colexio de Educadoras e Educadores sociais de Galicia \(CEESG\)](#)

Colás, P. (2007). La construcción de la identidad de género: enfoques teóricos para fundamentar la investigación e intervención educativa. *Revista de investigación educativa*, 25(1), 151-



166.

<https://www.researchgate.net/publication/41570429> La construcción de la identidad de género: enfoques teóricos para fundamentar la investigación e intervención educativa

Colás, P., y Villaciervos, P. (2007). La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes. *Revista de Investigación Educativa*, 25(1), 35–38.

<https://revistas.um.es/rie/article/view/96421>

Comisión Interamericana de Mujeres (2001). *Programa interamericano sobre la promoción de los derechos humanos de la mujer y la equidad e igualdad de género*. Secretaría General de la Organización de los Estados Americanos. <http://www.summit->

[americas.org/vp/CIM/Programa InterAmCIM Cuatro idiomas.pdf](http://www.summit-americas.org/vp/CIM/Programa_InterAmCIM_Cuatro_idiomas.pdf)

Comunidades de Aprendizaje. (2019). *Cómo fue 2019 Balance de la red CdeA*.

<https://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/uploads/materials/614/34b9d85ff1ff0e1ba02b1d5cf9d3459d.pdf>

Comunidades de Aprendizaje. (s.f). *¿Qué es una Comunidad de aprendizaje?*. Comunidad de aprendizaje. <https://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/el-proyecto>

Comunidades de Aprendizaje. (s.f). *Actuaciones Educativas de Éxito*. Comunidad de aprendizaje. [Comunidades de Aprendizaje | Actuaciones Educativas de Éxito \(comunidaddeaprendizaje.com.es\)](https://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/actuaciones-educativas-de-exito)

Comunidades de Aprendizaje. (s.f). *Etapas de la transformación*. Comunidades de Aprendizaje. [9e59bee6e7e3fd27503e5eabb5b0c623.pdf \(comunidaddeaprendizaje.com.es\)](https://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/etapas-de-la-transformacion)



Connell, R. (2001). Educando a los muchachos: nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas. *Nómadas*, (14), 156-

171. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105115268013>

Consejo Nacional para la Igualdad de Género. (2020). *Lineamientos del Consejo Nacional para la Igualdad de Género frente a la crisis sanitaria, para su implementación en las*

instituciones del estado. [https://www.igualdadgenero.gob.ec/wp-](https://www.igualdadgenero.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2020/05/LINEAMIENTOS-CNIG-CRISIS-SANITARIA-15-MAYO-2020.pdf)

[content/uploads/downloads/2020/05/LINEAMIENTOS-CNIG-CRISIS-SANITARIA-15-MAYO-2020.pdf](https://www.igualdadgenero.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2020/05/LINEAMIENTOS-CNIG-CRISIS-SANITARIA-15-MAYO-2020.pdf)

Constitución de la República del Ecuador [Const]. Art. 20 de octubre de 2008 (Ecuador).

https://www.defensa.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2021/02/Constitucion-de-la-Republica-del-Ecuador_act_ene-2021.pdf

Creamer, M. (2019). Comunidades de aprendizaje: retos y oportunidades para Ecuador. *Revista para el aula, IDEA*, (30) 7-9

https://www.usfq.edu.ec/publicaciones/para_el_aula/Documents/para_el_aula_30/pea_030_0002.pdf

Cuentacuentos Beatriz Montero. (2017, 02 de marzo). *Rosa caramelo* [Video]. YouTube.

<https://youtu.be/NO3pwZMcV10>

Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M., Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2 (7), 162-167.

Duarte, J., y García, B. (2018). Sexismo y equidad de género en educación primaria. En A.

Domínguez, J. Sánchez, M. Guerra, y J. García. (Eds.). *Enfoques en Investigación e*



- Innovación en Educación: Volumen 3. Contextos Educativos, Ciudadanía, Equidad y Formación Docente* (pp. 196- 213). Red de Investigación e Innovación en Educación del Noreste de México REDIIEN A.C.
- Echavarría, V. (2003). La escuela: un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1 (2), 15-43. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2003000200006&lng=en&tlng=es
- El Telégrafo. (2020, 10 de noviembre). Educación de las niñas en Ecuador. *El Telégrafo*. <https://www.eltelegrafo.com.ec/noticias/sociedad/6/dia-de-la-mujer-escuelas-ninas-educacionhttps://gk.city/2020/10/11/educacion-ninas-ecuador/>
- Elboj, S., Oliver, E. (2003). Las comunidades de aprendizaje: Un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (3), 91-103. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27417306>
- Espinal, L. (2015). *Las libertades se expanden desde la niñez: discusión, análisis y lectura sinérgica del enfoque de derechos y el enfoque de las capacidades para la participación y agencia en la infancia* [Tesis doctoral, Pontificia Universidad Católica de Perú] Repositorio Institucional PUCP. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/6920>
- Etecé (2020). *Equidad de Género*. <https://concepto.de/equidad-de-genero/#ixzz7Q8CzIzMj>
- Faccia, A. (2019). Discursos sobre el cuerpo, vestimenta y desigualdad de género. *Cuadernos Del Centro De Estudios De Diseño Y Comunicación*, (76), 37-48. <https://dspace.palermo.edu/ojs/index.php/cdc/article/view/1054>



- Flecha, A., Melgar, P., Oliver, E., y Pulido, C. (2010) La superación de los conflictos y la socialización preventiva de la violencia de género en Comunidades de Aprendizaje. En P, Díez, J, y R. Flecha. (Eds.). *Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado.
- Flórez, C. (2021). Sesgos inconscientes en el entorno de selección y contratación. *Revista Diálogos y Desafíos en Psicología*, 7 (8). 60 -65
<http://repository.unipiloto.edu.co/handle/20.500.12277/11037>
- Folgueiras, P. (2016). *La entrevista*. <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/99003>
- Freud, S. (1905). *Tres ensayos de teoría sexual*. *Obras Completas*. Amorrortu.
- Galeano, M. (2003). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- García, A., Romero, C., Casado, E., Lasen, A., Santoro, P., Peláez, S., Peláez, S., Martín, P., Velázquez, N., Cuartero, E., Blanco, M., Cubedo, V., Piñeiro, M., Daza, M., Recio, J., y Sanz, C. (2018) *Hacer aprendiendo, aprender haciendo: comunidades de aprendizaje-servicio en torno a los malestares de género en la Universidad*. [Proyecto de Innovación Docente]
- García, C. (2014). Permanencia de estereotipos de género en la escuela inicial. *EDUCERE*, 18(61), 439-448. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35639776006>
- García, R., y Puigvert, L. (2015). Las comunidades de aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa. *Cultura para la esperanza: instrumento de análisis de la realidad*, (99), 29-35.
<http://files.geografiatbo2011.webnode.com.uy/200000140-ab6dfac67c/comunidades%20educativas%20CREA%20Barcelona.pdf>



- Garza, M. (2017). Establecer compromisos éticos a favor de la equidad de género y la no discriminación en la impartición del conocimiento y la práctica docente. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, 27 (1),71-88. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65456040006>
- Godoy, L., y Mladinic, A. (2009). Estereotipos y Roles de Género en la Evaluación Laboral y Personal de Hombres y Mujeres en Cargos de Dirección. *Psyche (Santiago)*, 18(2), 51-64. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282009000200004>
- González, B. (1999). Los estereotipos como factor de socialización en el género. *Comunicar*, (12),79-88. <https://www.redalyc.org/pdf/158/15801212.pdf>
- González, O. (2019). *La equidad de género en Educación: Propuesta del proyecto E-QUALS para un aula de Educación Primaria*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Educación a Distancia] Repositorio Institucional UNED. http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:master-Educacion-IIE-Ogonzalez/Gonzalez_Gonzalez_Olga_TFM.pdf
- Grupo FARO. (2021). Educación Dialógica: eliminando barreras e inequidades educativas. <https://grupofaro.org/publicaciones/educacion-dialogica-eliminando-barreras-e-inequidades-educativas/>
- Guirao, A. (2015). Utilidad y tipos de revisión de literatura. *Ene*, 9(2). <https://dx.doi.org/10.4321/S1988-348X2015000200002>
- Hauser, J. (2016). Embarazo y Maternidad, las Desigualdades de Género y los Aportes del Arteterapia. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 11, 151-161. <https://revistas.ucm.es/index.php/ARTE/article/view/54122>



Hernández, Y. (2006). Acerca del género como categoría analítica. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 13 (1), 1-11.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18153296009>

Herrera, P. (2000). Rol de género y funcionamiento familiar. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 16(6), 568-573.

http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21252000000600008&lng=es&tlng=es.

Herrero, J., y Pérez, M. (2007). Sexo, género y biología. *Feminismo/s*, (10), 163-185.

https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6132/1/Feminismos_10_11.pdf

Holgado, D. (2013). Reseña "Diario de campo" de Izquierdo Chaparro, R. *Redes. Revista Hispana para el Análisis de Redes Sociales*, 24 (2), 193-195.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=93129550009>

Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2019). Encuesta Nacional sobre relaciones familiares y violencia de género. INEC. https://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web-inec/Estadisticas_Sociales/Violencia_de_genero_2019/Boletin_Tecnico_ENVIGMU.pdf

Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (2010). *Censo de Población y Vivienda 2010*. Base de Datos-Censo de Población y Vivienda 2010.

<https://www.ecuadorencifras.gob.ec/censo-de-poblacion-y-vivienda/>

Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. (2012). *Encuesta de Uso del Tiempo*.

<https://www.ecuadorencifras.gob.ec/uso-del-tiempo-2/>



- Jansen, H. (2012). La lógica de la investigación por encuesta cualitativa y su posición en el campo de los métodos de investigación social. *Paradigmas: Una revista disciplinar de investigación*, 5(1), 39-72. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4531575>
- Jociles, M. (2018). La observación participante en el estudio etnográfico de las prácticas sociales. *Revista Colombiana de Antropología*, 54 (1), 121-150. https://www.researchgate.net/publication/324226995_La_observacion_participante_en_el_estudio_etnografico_de_las_practicas_sociales
- Kawulich, B. (2005). La observación participante como método de recolección de datos. *FORUM: Qualitative Social Research Sozialforschung*, 6 (2).
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Laertes.
- Laborí, R., y Terazón, O. (2009). Lo social en el género: Reflexiones para un debate. *MEDISAN*, 13(3), 1-4. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1029-30192009000300016
- Lacouture, G. (1996). El legado de Kurt Lewin. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 28(1), 159-163. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80528113>
- Lamas, M. (1996). La perspectiva de género. *Revista de Educación y Cultura de la sección*, 47, 216-229.
- Lamas, M. (2000). Diferencias de sexo, género y diferencia sexual. *Cuicuilco*, 7 (18), 2-21. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35101807>
- Lamula expetenos. (2017, 13 de febrero). *Campaña de Minedu: Romper con los estereotipos de género* [Video]. YouTube. https://youtu.be/ehE1_8SCcj0

- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica docente*. Editorial Graó
- León, B. (2011). La relación familia-escuela y su repercusión en la autonomía y responsabilidad de los niños/as. In *XXII Congreso Internacional de la Teoría de la Educación*, España.
https://extension.uned.es/archivos_publicos/webex_actividades/4440/larelacionfamiliaescuelaysurepercusionenlaautonomiay.pdf
- Loden, M. (2017). *Marilyn Loden, la mujer que inventó la expresión "techo de cristal"*. BBC News. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-42338736>
- López (2009). El conflicto entre la familia y la escuela. *X Congreso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, Braga., Portugal. <https://docplayer.es/18823510-El-conflicto-entre-la-familia-y-la-escuela-silvia-lopez-larrosa-universidad-de-a-coruna.html>
- Maganto, C., y Garaigordobil, M. (2018). El conocimiento de la identidad sexual en la primera infancia: atribuciones de sexo y género. *European Journal of Health Research*, 4(3), 169-179. <https://revistas.uautonoma.cl/index.php/ejhr/article/download/1239/886>
- Martínez, H. (2004). La influencia de los medios de comunicación en el proceso de aprendizaje. *Comunicar*, (22),183-188. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15802228>
- Martínez, L. (2007). La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación. *Revista perfiles libertadores*, 4(80), 73-80. <https://www.ugel01.gob.pe/wp-content/uploads/2019/01/1-La-Observaci%C3%B3n-y-el-Diario-de-campo-07-01-19.pdf>
- Martínez, V. (2006). Consideraciones pedagógicas sobre la comunidad educativa: el paradigma de la “escuela-educadora”. *Revista Complutense de Educación*, 17(1), 51-64.
<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/125026>

Mejía, A. (2018). *Intervención para promover la equidad de género en el aula: Diseño de un taller para docentes y evaluación de sus resultados*. [Tesis de maestría, Universidad Casa Grande]Repositorio Institucional Casa Grande.

<http://dspace.casagrande.edu.ec:8080/handle/ucasagrande/1369>

Meler, I. (2007). Psicoanálisis y género: deconstrucción crítica de la teoría psicoanalítica y nuevos enfoques teóricos. *Cuestiones de Género*, (2), 13-48.

http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/bitstream/handle/123456789/1576/Meler_2007_Cuestiones-2.pdf?sequence=1

Mendoza. E. (2019). Masculinidad(es) en cuestión. Reflexiones Educación y Género desde el campo de la formación docente. *Mamakuna*, (12), 44-53.

<https://revistas.unae.edu.ec/index.php/mamakuna/article/view/75>

Meneses, J. y Rodríguez, D. (2011). *El cuestionario y la entrevista*.

<https://femrecerca.cat/meneses/publication/cuestionario-entrevista>

Ministerio de Educación del Ecuador (2019). *UNESCO: Ecuador debe avanzar en conceptos como equidad de género y conocimiento del mundo en los currículos de tercero y sexto grado*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa.

<https://www.evaluacion.gob.ec/unesco-ecuador-debe-avanzar-en-conceptos-como-equidad-de-genero-y-conocimiento-del-mundo-en-los-curriculos-de-tercero-y-sexto-grado/>

Ministerio de Educación del Ecuador. (2017). *Plan Nacional de Desarrollo 2017-2021*.

https://www.planificacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/10/PNBV-26-OCT-FINAL_0K.compressed1.pdf



Ministerio de Educación del Ecuador. (2019). *Proyecto Educativo Institucional para la Convivencia Armónica: Guía metodológica para la construcción participativa.*

https://drive.google.com/file/d/1UDa7yKbGn_OOKwLTNApH50z-z3lzozJA/view

Ministerio de Educación. (2019). *Guía para fomentar la inclusión de hombres y mujeres en la gestión escolar y el desarrollo profesional directivo y docente de Bachillerato Técnico.*

<https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/03/Guia-fomentar-inclusion-hombres-mujeres.pdf>

Ministerio de Educación. (2020, diciembre 10). Concurso y foro virtual “Juntas y juntos por la equidad de género, dile NO a la Violencia” se desarrollaron en la Zona 3. Ministerio de

Educación. <https://educacion.gob.ec/concurso-y-foro-virtual-juntas-y-juntos-por-la-equidad-de-genero-dile-no-a-la-violencia-se-desarrollaron-en-la-zona-3/>

Ministerio de Educación. (2021, mayo10). Equidad de Género y Carreras STEM en Tiempos de

Pandemia. Ministerio de Educación. <https://educacion.gob.ec/equidad-de-genero-y-carreras-stem-en-tiempos-de-pandemia/>

Ministerio de Educación. (s.f). *Boletines Igualdad de Género.* [https://educacion.gob.ec/boletines-](https://educacion.gob.ec/boletines-igualdad-de-genero/)

[igualdad-de-genero/](https://educacion.gob.ec/boletines-igualdad-de-genero/)

Miranda, M. (2012). Diferencia entre la perspectiva de género y la ideología de género. *Dikaion*, 21(2), 337-365.

Ochoa, B. y Valdez, D. (2014). Conocimiento de género: impacto de los talleres de género en el personal del Instituto Tecnológico de Sonora. En Valdez D., Valenzuela R., Rodríguez H., Ochoa B. y Moreno M. (Comp.). *Equidad de género: experiencias e investigaciones*, (pp. 9-24). Instituto Tecnológico de Sonora.



Odira. (2020, 23 de octubre). *La mitad de Juan - Gemma Lineas & África Fanlo - Cuento ESI*

[Video]. YouTube. https://youtu.be/gRTVT2_Wjh4

ONU Mujeres (2020). *Los efectos del COVID-19 sobre las mujeres y las niñas*. ONU Mujeres.

<https://interactive.unwomen.org/multimedia/explainer/covid19/es/index.html>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Tecnología [UNESCO]

(2011). *Estudio sobre la incorporación del enfoque de equidad de género en la*

Educación Básica en el Ecuador. Oficina UNESCO .

https://ecuador.vvob.org/sites/ecuador/files/5.informe_estudio_educacion_y_genero_en_eb_ecuador_11_marzo_2011.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2015). *Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo 2000-2015: Logros y Desafíos*.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232435>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021).

Educación e Igualdad de Género. UNESCO. <https://es.unesco.org/themes/educacion-igualdad-genero>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017) *Igualdad de género a través de la escuela: proporcionar un entorno de aprendizaje seguro e*

inclusivo. UNESCO: Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo. <https://gem-report-2017.unesco.org/es/chapter/igualdad-de-genero-a-traves-de-la-escuela-proporcionar-un-entorno-de-aprendizaje-seguro-e-inclusivo/>

Organización Mundial de las Naciones Unidas. (2020). *Análisis Curricular, Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019), Ecuador.*

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373982> .

Ortega, M. (1996). Historia y género. *Realidad: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, (54), 817-824. <https://www.lamjol.info/index.php/REALIDAD/article/view/5068>

Ortiz, R. (2015). Un modelo educativo para la equidad de género. *Alternativas en Psicología*, Número especial. 1-15. <https://alternativas.me/attachments/article/87/1%20-%20Un%20modelo%20educativo%20para%20la%20equidad%20de%20g%C3%A9nero.pdf>

Paladino, C., y Gorostiaga, D. (2004). *Expresividad emocional y estereotipos de género. .*

[Proyecto de Investigación, Universidad Nacional de La Plata].

http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/3242/Documento_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Penalva, C., Alaminos, A., Francés, F. y Santacreu, O. (2015). *La investigación cualitativa. Técnicas de investigación y análisis con Atlas.TI*. PYDLOS ediciones.

Pérez, Á., y Martínez, P., Coromina, E., y Salas, Á. (2011). Los estereotipos de género en la publicidad de los juguetes. *Ámbitos. Revista Internacional de Comunicación*, (20), 217-235. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16821321011>

Pérez, C., Álvarez, I., Toxqui, M., T. T., y., Vega, A. (2018). Educación Popular: beneficios en la construcción de género en la infancia. In *XVI Coloquio Panamericano de Investigación en Enfermería*.

<https://coloquioenfermeria2018.sld.cu/index.php/coloquio/2018/paper/viewFile/967/791>



- Prieto, M. y March, J. (2006). Metodología para la investigación y construcción de proyectos. En R. Parodi y H. Vergara (Ed.), *Antología preparada para el primer curso diplomado en desarrollo humano local, género, infancia, población y salud* (pp. 197-198). ITACA.
- Quintana, L., Sánchez, F., y Torres, G. (2006). *Cómo favorecer la equidad de género en el aula de primero y segundo grado de educación primaria en CONAFE* [Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Nacional] Repositorio Institucional UPN.
<http://hdl.handle.net/123456789/5687>
- Racionero, S., y Serradell, O. (2005). Antecedentes de las comunidades de aprendizaje. *Educación*, 35, 29-39.
- Rodríguez, A. (2020). *Sensibilizar en equidad de género; Una propuesta de intervención didáctica en un grupo de 4° grado de educación primaria*. [Tesis de pregrado, Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado] BENE.
<https://repositorio.beceneslp.edu.mx/jspui/bitstream/20.500.12584/444/1/Erick%20Rodr%C3%ADGUEZ%20Paredes.pdf>
- Rodríguez, O. (2019, 15 de junio). *Por una distribución equitativa de las tareas de hogar*. México Social: la cuestión social en México. <https://www.mexicosocial.org/magdalena-sepulveda-distribucion-equitativa-tareas-del-hogar/>
- Rodríguez, W., Lozano, A., y Flores, M. (2013). Construcción de género en la infancia desde la literatura. *Revista Cubana de Enfermería*, 29(3), 182-190.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-03192013000300004&lng=es&tlng=pt.



- Saso, C., Sanmamed, A., y Berrozpe, T. (2009). Modelos de atracción y elección de la población adolescente y su relación con la violencia de género: propuesta para su prevención en base a los principios metodológicos de las comunidades de aprendizaje. *Contextos educativos: revista de educación*, (12), 95-114.
- Saxe, N. (2015). La noción de performatividad en el pensamiento de Judith Butler: queerness, precariedad y sus proyecciones/The notion of performativity in the thought of Judith Butler: queerness, precariousness and projections. *Estudios Avanzados*, (24), 1-14.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5298405>
- Schettini, P. y Cortazzo, L. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social*. Editorial de la Universidad Nacional de la Plata.
<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/49017>
- Scott, J. (2015). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En M. Lamas. (Ed.). *El género: La construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 251- 290). Bonilla Arteaga Editores.
- Silveira D., Colomé C. Heck T. Silva M. y Viero V. (2015). Grupo focal y análisis de contenido en investigación cualitativa. *Index de Enfermería*, 24(1-2), 71-75.
https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s1132-12962015000100016
- Soto, P., y Kattan, S. (2019). Concepto de agencia en los estudios de infancia. Una revisión teórica. *Sociedad e Infancias*, (3), 193-210.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7062736>
- Tejero, C., Balsalobre, C. y Ibáñez, V. (2011). La defensa personal como intervención educativa en la modificación de actitudes violentas. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias*



de la Actividad Física y del Deporte, 11(43), 513-530.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=54222177005>

Ulloa, M., Guzhañay, M. (2020). Propuesta de Comunidad de Aprendizaje basada en el modelo dialógico: el ejemplo del subnivel superior de la Unidad Educativa Ricardo Muñoz Chávez en 2019-2020. [Tesis de pregrado, Universidad Nacional de Educación].

Repositorio Digital de la Universidad Nacional de Educación UNAE.

<http://repositorio.unae.edu.ec/handle/123456789/1810>

Unidad Educativa Víctor Gerardo Aguilar. (2018). *Proyecto Educativo Institucional*.

Valverde, L. (1993). El Diario de Campo. *Revista Trabajo Social*, 18(39), 308-318.

<https://www.binasss.sa.cr/revistas/ts/v18n391993/Contenido39.htm>

Varoucha, E. (2014). La identidad de género, una construcción social. *Mito revista cultural*, 1-5.

https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Varoucha%2C+E.+%282014%29.+La+identidad+de+g%C3%A9nero%2C+una+construcci%C3%B3n+social.+Mito+revista+cultural%2C+1-5.&btnG=

Vázquez, A., y Nápoles, P. (2019). La construcción de género en los niños y las niñas de la infancia preescolar. *Atlante Cuadernos de Educación y Desarrollo*.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7062736>

Vega, I. (2007). Relaciones de equidad entre hombres y mujeres Análisis crítico del entorno familiar. *Actualidades en Psicología*, 21(108), 59-78. Disponible

en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=133212641003>



- Vega, M. (2016). Familia, educación y género. Conflictos y controversias. [Tesis de maestría, Universidad de Cádiz] Repositorio Institucional. <https://rodin.uca.es/handle/10498/18106>
- Villanueva, C. (2010). La equidad de género: presente y horizonte próximo. *Quaderns de psicologia. International journal of psychology*, 12(2), 93-104.
- Villarreal, A. (2001). Relaciones de poder en la sociedad patriarcal. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 1 (1), 2-17.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44710106>
- Viñamagua, K., y Yanacallo, W. (2019). Partes que me construyen: La construcción de roles de género en la primera infancia. [Tesis de pregrado, Universidad Nacional de Educación] Repositorio Institucional UNAE.
<http://repositorio.unae.edu.ec/bitstream/56000/1153/1/La%20construcci%c3%b3n%20de%20roles%20de%20g%c3%a9nero%202.0.pdf>
- Winfield, A., Jiménez, Y., y Topete, C. (2017). Representaciones mentales y sociales en la equidad de género. *Revista de Estudios de Género. La ventana*, 5(45), 186-210. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=88450033008>
- Zárate, F. (2015). La identidad como construcción social desde la propuesta de Charles Taylor. *Eidos*, (23), 117-134. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692-88572015000200007&script=sci_abstract&tlng=en
- Zicavo, E. (2013). Dilemas de la maternidad en la actualidad: antiguos y nuevos mandatos en mujeres profesionales de la ciudad de buenos aires. *Revista de Estudios de Género. La ventana*, 4 (38), 50-87. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=88430445004>



12. Anexos

Anexo A. Guía de observación

Género como categoría de análisis

- Roles y estereotipos de género
- Percepciones y conocimientos sobre el concepto de género
- Percepción del concepto de género como una cualidad física, cultural y psicológica
- Cualidades humanas diferentes para hombres y para mujeres percibidas por los estudiantes.

Género e infancia

- Construcción de identidad de género.
- Participación estudiantil en la toma de decisiones.
- Influencia de los adultos en las percepciones sobre género.

Equidad en contextos escolares

- Participación equitativa en espacios escolares.
- Prácticas y discursos igualitarios sobre género.
- Prácticas y discursos equitativos sobre género.
- Presencia de ideología de género en las clases.
- Presencia de perspectiva de género en las clases.
- Planificación de clases basadas en la equidad de género como un eje importante para la formación de los estudiantes.

Comunidades de aprendizaje

- Predisposición para trabajar en comunidad.
- Participación de los representantes legales en la formación de los estudiantes.
- Antecedentes de trabajar en CdA.
- Presencia de las Actuaciones Educativas de Éxito.
- Planes o proyectos de mejora relacionados a la filosofía de CdA.

Anexo B. Formato de diario de campo

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN				
INFORME SEMANAL DE PRÁCTICA PREPROFESIONAL				
SEMANA 6 (ENERO)				
CICLO NOVIEMBRE 2021 - MARZO 2022				
1. DATOS INFORMATIVOS				
FECHA DE SEMANA DE PP:			INSTITUCIÓN EDUCATIVA:	
AÑO DE EDUCACIÓN BÁSICA:		PARALELO:	TUTOR PROFESIONAL:	
HORA DE INICIO DE PP:			HORA DE FIN DE PP:	
ESTUDIANTE PRACTICANTE 1:			ESTUDIANTE PRACTICANTE 2:	
FECHA DE ENTREGA:			TUTOR ACADÉMICO:	



3. EJES DE PRÁCTICA PREPROFESIONAL

3.1. GESTIÓN DE LOS APRENDIZAJES

ETAPA	FECHA	NRO. DE ACT.	ACTIVIDADES ELABORADAS	RESULTADO/PRODUCTO	TIEMPO EMPLEADO (Minutos)	OBSERVACIONES
TOTAL, DE MINUTOS/HORAS: __ minutos __ horas						

4. APRENDIZAJES Y CONCLUSIONES



FIRMAS:

PAREJA PEDAGÓGICA PRACTICANTE

ANEXOS

NRO. DE ANEXO	DESCRIPCIÓN	NRO. DE ANEXO	DESCRIPCIÓN

Anexo C. Cuestionario de entrevista a la docente

1. ¿Considera que igualdad y equidad de género son lo mismo?
2. ¿Sabe si el Ministerio de Educación de Ecuador tiene lineamientos o propuestas específicas relacionadas al género para las escuelas?
3. Dentro de la institución en la que labora ¿Existen lineamientos que orienten el abordaje de género? ¿cómo cuáles?
4. ¿Qué situaciones relacionadas con el género ha observado usted desde su experiencia docente? (Por ejemplo, situaciones donde se igualdad/equidad o desigualdad/inequidad, situaciones de violencia, reflexiones o críticas, etc.).
5. Desde su experiencia docente ¿cómo considera que se puede contribuir a fomentar la equidad de género dentro de la escuela? (propuestas o acciones concretas que haya llevado a cabo).



Anexo D. Actividades de exploración

Saludo y explicación de cómo se va a trabajar en la sesión de zoom

- **Actividades:**

1. Realizar un listado de las características de una mujer y de un hombre
2. Realizar un listado de la división de tareas dentro y fuera del hogar de una mujer y de un hombre
3. Decir si el uniforme corresponde a una profesión u oficio de una mujer o de un hombre (policía, bombero/a, chef, astronauta, militar, docente, doctor/a, enfermero/a, carpintero/a, mecánico/a, persona que realiza quehaceres domésticos)

- **Cierre y reflexión**

Anexo E. Guía de grupo focal

- **Objetivo:** Identificar las representaciones sobre género que tienen los estudiantes de quinto grado de EGB de la Unidad Educativa Víctor Gerardo Aguilar.
- **Instrucciones:** El presente grupo focal es parte esencial para la realización del proyecto de titulación de la pareja practicante, puesto que, la información obtenida será utilizada para el mismo. Por esta razón solicitamos que responda de manera libre y honesta las siguientes preguntas:

Actividad introductoria

Visualizar el vídeo “La peluca de Luca” <https://www.youtube.com/watch?v=lmDjGwQ76zM>

Género como categoría de análisis (10 minutos aproximadamente)

¿Qué significa ser hombre y ser mujer?

Género e infancia (10 minutos aproximadamente)

- Influencia de los adultos en la construcción y reproducción de roles de género.

Equidad en contextos escolares (10 minutos aproximadamente)

- Prácticas o situaciones en la escuela que consideren desiguales o inequitativas en cuanto a género

Comunidades de aprendizaje (10 minutos aproximadamente)

- ¿Con quiénes prefieren o les gustaría trabajar en clases? ¿por qué?
- ¿Prefieren trabajar por equipos o de forma individual?

Cierre y agradecimientos

Anexo F. Guía de revisión documental

Indicadores		¿Qué dice al respecto?				
Categorías	Subcategorías	Currículo Nacional	Guía Metodológica para la Construcción del PEI	PEI de la UEVGA	Resultados del Análisis curricular del Estudio Regional Comparativo y Explicativo 2019	El Plan Nacional de Desarrollo 2017-2021 de Ecuador
Género como categoría de análisis	<p>Género como biología</p> <p>Género como cultura</p> <p>Género como inconsciente</p> <p>Roles o constructos de género</p> <p>Relaciones de género</p>					
Género e infancia	<p>Construcción de la identidad por parte de niños y niñas</p> <p>Agencia en la infancia</p> <p>Construcción del género en la infancia</p>					



Equidad en contextos escolares	Concepto de equidad de género Diferencia entre equidad e igualdad Relación entre perspectiva e ideología Construcción del género en contextos escolares Propuestas para combatir la inequidad de género en Ecuador					
Comunidades de aprendizaje	Definición de comunidades de aprendizaje Origen de las comunidades de aprendizaje Etapas de transformación para la construcción de comunidades					



	de aprendizaje					
	Actuaciones Educativas de Éxito					

Anexo G. Cuestionario para la evaluación de la propuesta

1. ¿Qué fue lo que más te gustó de las actividades realizadas?
2. ¿Qué fue lo que menos te gustó o se te hizo más difícil?
3. ¿Hubo algo que no entendieras de las explicaciones y la actividad?
4. ¿Qué recomendaciones nos darías para mejorar las actividades?
5. ¿Crees que esta biblioteca pueda ayudar a los niños y niñas a hablar y reflexionar sobre temas sociales de importancia?

Anexo H. Ficha de lectura

Ficha de lectura N° ____

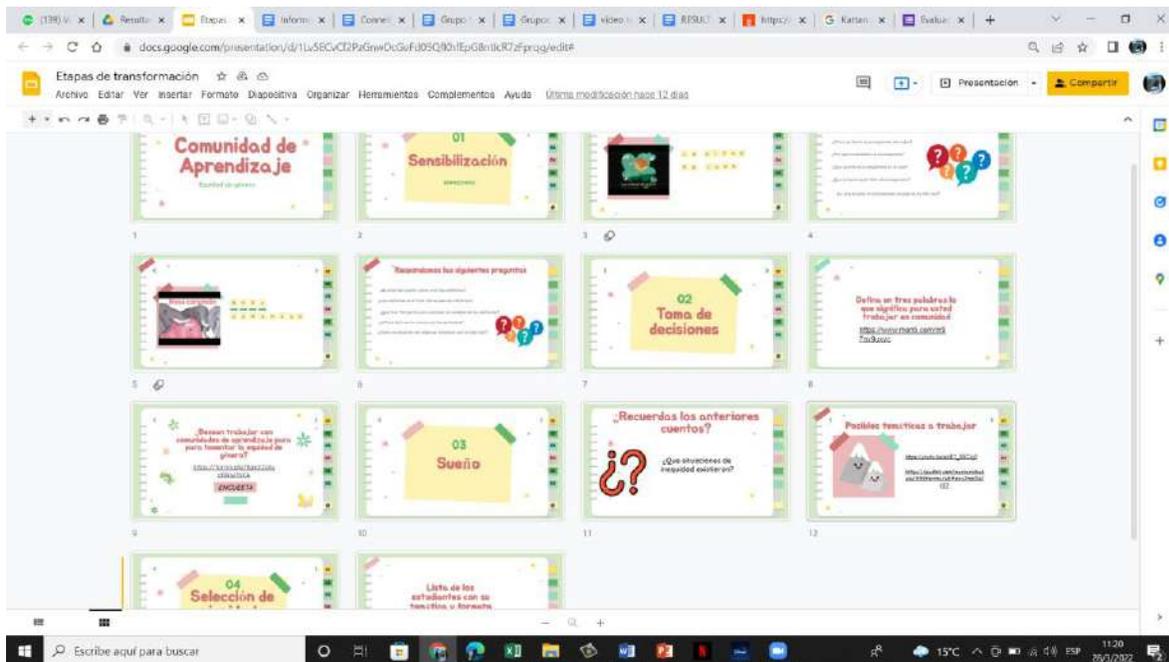
Nombre de los estudiantes:

Fecha:

Título del cuento o cómic y autor	Escribe una frase del cuento o cómic que recuerdes y te haya gustado
¿Cuál es el mensaje de la historia?	Redacta un final alternativo para la historia
Dibuja la escena que más te gustó	

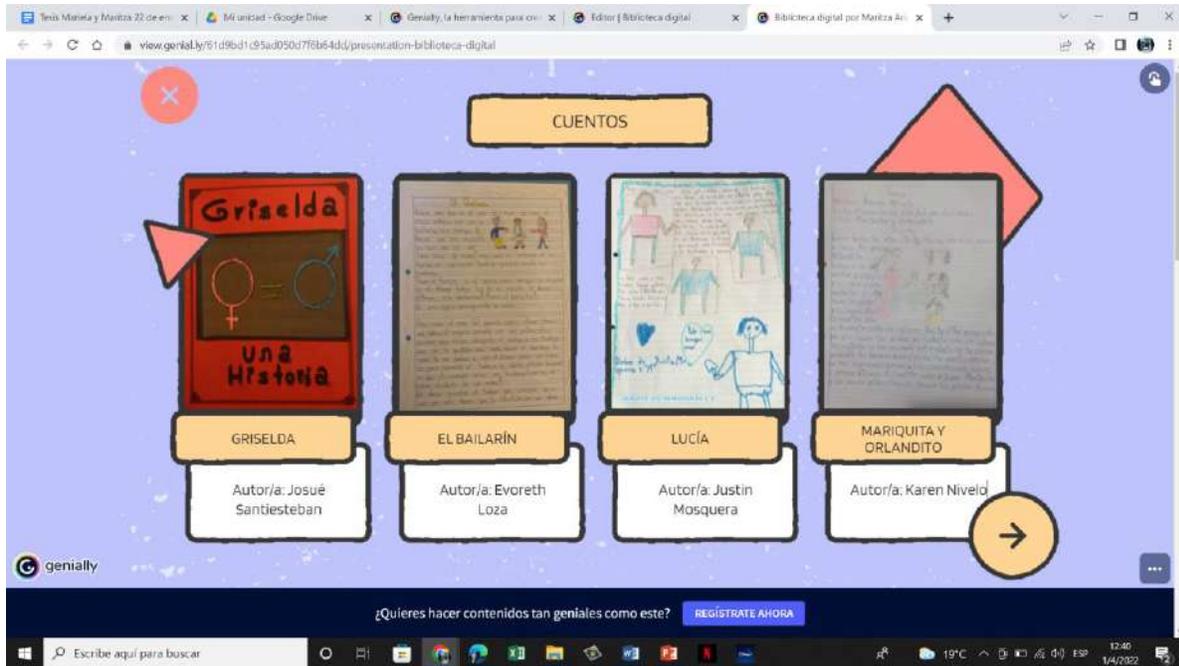


Anexo I. Diapositivas usadas para llevar a cabo las etapas de transformación de las Cda

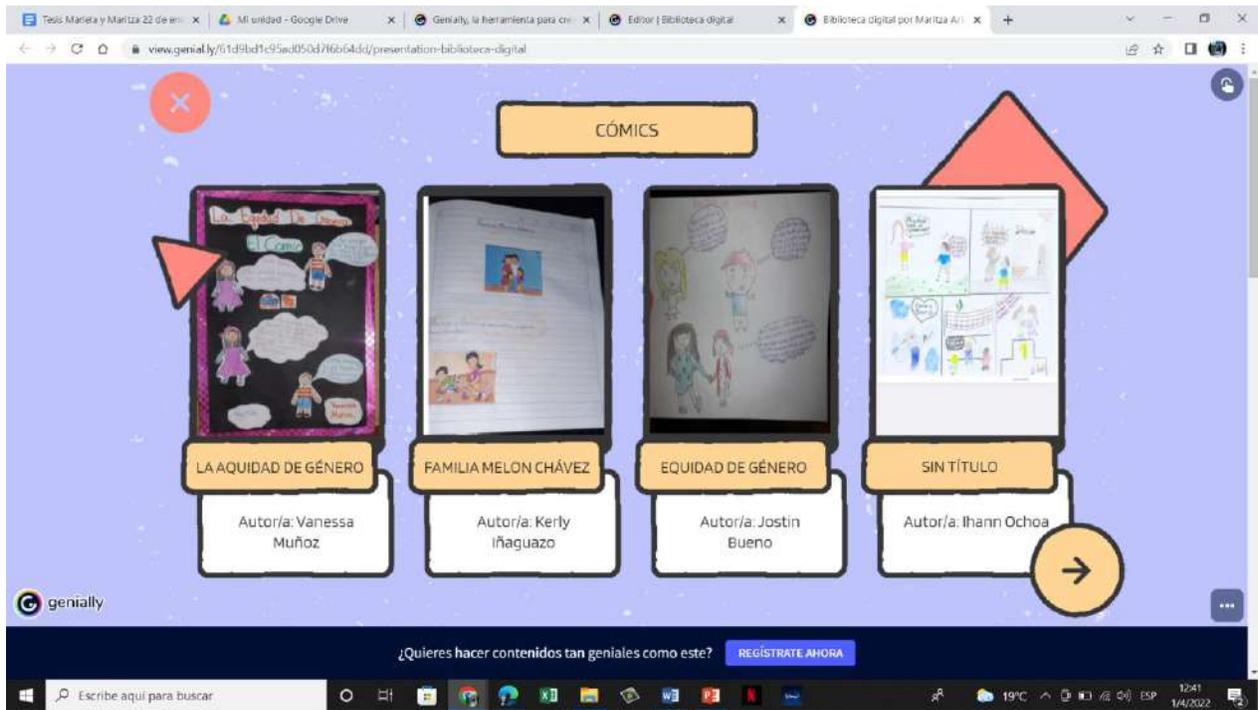




Anexo J. Captura de pantalla de la biblioteca virtual: cuentos de los estudiantes



Anexo K. Captura de pantalla de la biblioteca virtual: cómics de los estudiantes





Anexo L. Murales creados por los estudiantes

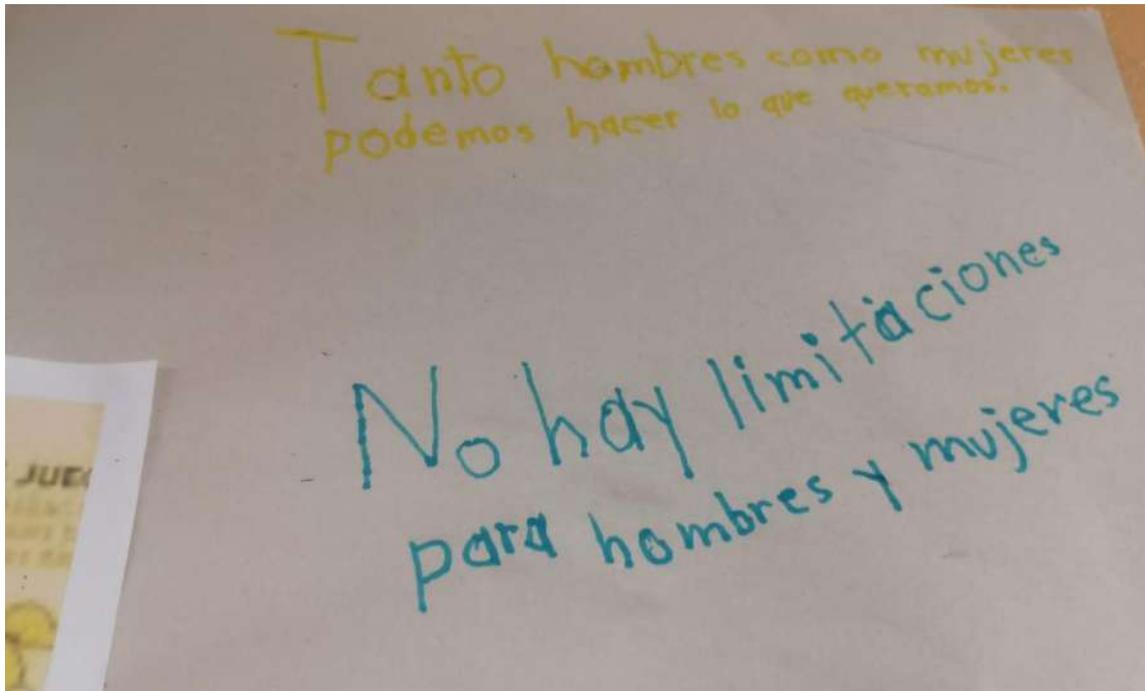


Anexo M. Círculos de lectura con los estudiantes





Anexo N. Frases escritas por los estudiantes en sus murales





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, María Maritza Arichábala Torres, en calidad de autora y titular de los derechos morales y patrimoniales del Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial "El fomento de la equidad de género en el quinto grado de EGB: una propuesta de Comunidad de Aprendizaje", 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

María Maritza Arichábala Torres

C.I:0106140809



UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
EDUCACIÓN



UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
EDUCACIÓN

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

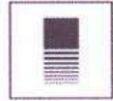
Yo, Mariela Priscila Barrera Mendoza, en calidad de autora y titular de los derechos morales y patrimoniales del Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial "El fomento de la equidad de género en el quinto grado de EGB: una propuesta de Comunidad de Aprendizaje", de 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

Mariela Priscila Barrera Mendoza

C.I.:0106487978



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, María Maritza Arichábala Torres, autora del Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial "El fomento de la equidad de género en el quinto grado de EGB: una propuesta de Comunidad de Aprendizaje", 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

María Maritza Arichábala Torres

C.I: 0106140809 |



UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
EDUCACIÓN



UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
EDUCACIÓN

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, Mariela Priscila Barrera Mendoza, autora del Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial “El fomento de la equidad de género en el quinto grado de EGB: una propuesta de Comunidad de Aprendizaje”, 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

Mariela Priscila Barrera Mendoza

C.I: 0106487978



UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
EDUCACIÓN



UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
EDUCACIÓN

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 “El fomento de la equidad de género en el quinto grado de EGB: una propuesta de Comunidad de Aprendizaje” perteneciente a los estudiantes: María Maritza Arichábala Torres con C.I. 0106140809, Mariela Priscila Barrera Mendoza con C.I. 0106487978. 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: 0151941499