

TESIS DE LA UNIVERSIDAD
DE ZARAGOZA

2024 320

María Trinidad Gómez Martínez

Promoción de la equidad de género: una propuesta de intervención educativa en Colombia

Director/es
Martín Hernández, Pilar

<http://zaguan.unizar.es/collection/Tesis>

ISSN 2254-7606



Premsas de la Universidad
Universidad Zaragoza



Universidad de Zaragoza
Servicio de Publicaciones

ISSN 2254-7606



Universidad
Zaragoza

Tesis Doctoral

PROMOCIÓN DE LA EQUIDAD DE GÉNERO: UNA
PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN
COLOMBIA

Autor

María Trinidad Gómez Martínez

Director/es

Martín Hernández, Pilar

UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA
Escuela de Doctorado

Programa de Doctorado en Relaciones de Género y Estudios Feministas

2024



Universidad
Zaragoza

TESIS DOCTORAL

Promoción de la equidad de género: una propuesta de
intervención educativa en Colombia

AUTORA

María Trinidad Gómez Martínez

Directora

Pilar Martín Hernández

Universidad de Zaragoza

Escuela de Doctorado

Doctorado en Relaciones de Género y Estudios Feministas

2024

Repositorio de la Universidad de Zaragoza – Zagan <http://zagan.unizar.es>



Universidad
Zaragoza

TESIS DOCTORAL

Promoción de la equidad de género: una propuesta de
intervención educativa en Colombia

AUTORA

María Trinidad Gómez Martínez

Directora

Pilar Martín Hernández

Facultad de Ciencias Sociales y del Trabajo

2024

Agradecimientos

La tesis doctoral que presento en este documento ha implicado para mí un esfuerzo académico y de compromiso con mi proyecto de vida. Fueron muchas las emociones y contradicciones que tuve que dirimir para finalizar satisfactoriamente. Durante el recorrido de esta elaboración académica tuve la oportunidad de reconocer a las mujeres que desde diversas experiencias de trabajo educativo han contribuido a la transformación de la cultura patriarcal, a todas ellas, donde quiera que estén mi profundo reconocimiento y agradecimiento porque me sirvieron de guía y ejemplo.

Agradezco a Miguel, mi esposo, por escucharme, por leer mis ideas y discutir las, y por la transformación que hemos tenido en nuestra relación cotidiana que intenta llevar a la práctica nuevas formas de ser y estar en el mundo. A Carlos Andrés, Alba Ruth y Luz Edith, mi hijo e hijas, por involucrarse con significativas aportaciones desde sus profesiones y experiencias.

Al grupo de mujeres “Lenguaje y Cognición”, por formar parte del grupo de discusión y aportar sus conocimientos educativos y sus experiencias de vida.

A Tatiana Pinilla, María Alida Acosta, Beatriz Toloza y Luis Fernando García Núñez por revisar y proponer ideas para mejorar el documento.

Por último, quiero agradecer muy especialmente a la profesora Pilar Martín, quien como directora entendió la especificidad de mi trabajo, me orientó paso a paso en la construcción del documento y tuvo la paciencia y la esperanza de que podría llegar a feliz término.

ÍNDICE

| | |
|--|------------|
| I. INTRODUCCIÓN | 18 |
| CAPÍTULO 1: APORTACIONES PARA DECONSTRUIR EL CONCEPTO DE GÉNERO | 22 |
| 1.1 Introducción | 24 |
| 1.2 El concepto de género y las aportaciones para deconstruirlo | 24 |
| 1.2.1 El concepto de género | 25 |
| 1.2.2 Los estereotipos de género: delimitación conceptual..... | 31 |
| 1.3 Las aportaciones de las teorías feministas a la comprensión y a la equidad de las relaciones de género | 41 |
| 1.4 Las normativas para el enfoque de género en Colombia | 49 |
| 1.4.1 Normativa relacionada con la equidad de género en el sistema educativo | 50 |
| 1.4.2 Normativa general sobre la equidad de género | 53 |
| 1.5 Resumen..... | 59 |
| CAPÍTULO 2: APORTACIONES PARA CONSTRUIR LA PROPUESTA EDUCATIVA | 64 |
| 2.1 Introducción | 66 |
| 2.2 Experiencias educativas y su aportación a la equidad de género | 67 |
| 2.2.1 La aportación de las experiencias educativas desarrolladas en el contexto internacional que abordan la equidad de género | 68 |
| 2.2.2 La aportación de las experiencias educativas desarrolladas en Colombia que abordan la equidad de género..... | 83 |
| 2.3 El enfoque pedagógico | 96 |
| 2.3.1 El concepto de currículo explícito y currículo oculto | 97 |
| 2.3.2 Ejemplo de una cartilla guía como instrumento del currículo explícito en el área de lenguaje | 101 |
| 2.3.3 Aportaciones del enfoque pedagógico constructivista | 109 |
| 2.3.4 El acto educativo en tres bucles de relaciones | 113 |
| 2.4 Resumen..... | 123 |
| CAPÍTULO 3: MATERIALES Y MÉTODO | 128 |
| 3.1 Introducción | 130 |
| 3.2 Objetivo general y objetivos específicos..... | 131 |

| | |
|---|------------|
| 3.3 . Hipótesis | 132 |
| 3.4 Diseño y procedimiento | 132 |
| 3.4.1 Técnicas e instrumentos en las tres fases de investigación | 133 |
| 3.4.2 Recogida de los datos y operacionalización de las variables | 137 |
| 3.5 Participantes | 146 |
| 3.5.1 Descripción de la muestra de niños y niñas | 146 |
| 3.5.2 Descripción de la muestra de docentes | 152 |
| 3.6 Consideraciones éticas | 155 |
| 3.7 Resumen..... | 155 |
| CAPÍTULO 4: RESULTADOS | 158 |
| 4.1 Introducción | 160 |
| 4.2 Análisis cuantitativo en la población de niños y niñas, docentes, y en su conjunto. Resultados de la fase 1 | 160 |
| 4.2.1 Análisis descriptivos en la muestra de niños y niñas | 161 |
| 4.2.2 Análisis descriptivos en la muestra de docentes | 164 |
| 4.2.3 Análisis descriptivos de las muestras en su conjunto (niños/as y docentes) | 169 |
| 4.2.4 Análisis diferenciales: muestra de niños y niñas y muestra de docentes | 169 |
| 4.2.5 Análisis de correlaciones: muestras de niños/as, muestra de docentes y muestra en su conjunto | 174 |
| 4.2.6 Síntesis de los resultados cuantitativos en la fase uno | 177 |
| 4.3 El diseño de la estrategia educativa: TEGE (Talleres Educativos para la Equidad de Género). Resultados fase 02 | 180 |
| 4.3.1 Propuestas del grupo de discusión para el diseño de la estrategia educativa | 181 |
| 4.3.2 Estructura de la propuesta TEGE: talleres educativos para la equidad de género | 188 |
| 4.4 Resultados de la aplicación de la estrategia de intervención educativa TEGE a la población seleccionada. Fase 3 | 203 |
| 4.4.1 Sobre las disposiciones..... | 204 |
| 4.4.2 La aplicación de los talleres: análisis cualitativo | 204 |
| 4.4.3 Resultados cuantitativos pre test (T1) y post test (T2) de la aplicación de la estrategia de intervención TEGE | 261 |
| 4.5 Resumen..... | 270 |
| CAPÍTULO 5: DISCUSIÓN DE RESULTADOS, CONCLUSIONES Y LIMITACIONES | 273 |
| 5.1 Introducción | 275 |

| | |
|--|------------|
| 5.2 Discusión de los resultados de la investigación | 276 |
| 5.2.1 Los estereotipos de género se manifiestan en el ambiente educativo de básica primaria | 276 |
| 5.2.2 Preferencias pedagógicas y la propensión a la equidad de género | 279 |
| 5.2.3 Características de la estrategia didáctica | 280 |
| 5.2.4 La estrategia educativa “TEGE” y su efecto en las relaciones de equidad de género | 284 |
| 5.2.5 Algunas creencias se transformaron como efecto de la aplicación de la intervención TEGE..... | 289 |
| 5.3 Conclusiones | 290 |
| 5.4 Limitaciones | 293 |
| 5.5 Resumen | 295 |
| Referencias bibliográficas | 300 |
| Anexos | 319 |
| Anexo 1. | 319 |
| Anexo 2. | 320 |

ÍNDICE DE TABLAS

| | |
|--|-----|
| Tabla 1. Ítems y escalas de la versión original del BSRI..... | 37 |
| Tabla 2. Principales aportaciones a la construcción del feminismo | 43 |
| Tabla 3. Normativa de interés educativo para la equidad de género en Colombia..... | 52 |
| Tabla 4. Normativa de interés general para la equidad de género. | 54 |
| Tabla 5. Experiencias educativas en el contexto internacional..... | 69 |
| Tabla 6. Experiencias promovidas por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia. .. | 85 |
| Tabla 7. Temáticas abordadas en el Foro Educativo Departamental 2019..... | 87 |
| Tabla 8. Experiencias referidas: Foro Educativo Departamental 2019 por municipios en Santander, Colombia. | 89 |
| Tabla 9. Experiencias resultado de investigación en Colombia | 92 |
| Tabla 10. Secuencias didácticas de la cartilla de lenguaje “Vamos a aprender”..... | 103 |
| Tabla 11. Objetivos, técnicas e instrumentos..... | 133 |
| Tabla 12. Descripción de las variables en la Fase 1..... | 138 |
| Tabla 13. Unidades de análisis sobre la práctica pedagógica y los recursos didácticos | 144 |
| Tabla 14. Unidades de análisis desarrollo del pensamiento tercera fase | 145 |
| Tabla 15. Distribución de estudiantes por localidad | 150 |
| Tabla 16. Datos muestra de 32 niños y niñas participantes en la intervención | 150 |
| Tabla 17. Datos de la muestra de 17 estudiantes | 151 |
| Tabla 18. Distribución de docentes por localidad..... | 155 |
| Tabla 19. Distribución de la población de niños y niñas en función del sexo/ubicación de la institución de enseñanza..... | 162 |
| Tabla 20. Distribución de la población de niños y niñas en función del sexo/ Tipo de institución: colegios públicos o privados | 162 |
| Tabla 21. Distribución de la población de niños y niñas en función del sexo/y si tienen hermanos o hermanas..... | 163 |
| Tabla 22. Distribución de la población de niños y niñas en función del sexo/con quién vive | 163 |
| Tabla 23. Datos descriptivos y fiabilidad de las variables en estudio de la población de niños y niñas | 164 |
| Tabla 24. Datos por sexo de la población de docentes | 165 |
| Tabla 25. Distribución de la población de docentes en función del sexo/edad | 165 |
| Tabla 26. Distribución de la población de docentes en función del sexo/estado civil..... | 165 |

| | |
|--|-----|
| Tabla 27. Distribución de la población de docentes en función del sexo/nivel de estudios .. | 166 |
| Tabla 28. Distribución de la población de docentes en función del sexo/años de antigüedad en la profesión..... | 167 |
| Tabla 29. Distribución de la población de docentes en función del sexo / Años de antigüedad en el cargo | 167 |
| Tabla 30. Distribución de la población de docentes en función del sexo/Institución educativa rural y urbana | 168 |
| Tabla 31. Datos descriptivos y de fiabilidad/ Población de docentes | 168 |
| Tabla 32. Datos descriptivos y de fiabilidad/Población total 416 | 169 |
| Tabla 33. Auto reconocimiento de rasgos de género instrumentales: análisis diferenciales en función del sexo de la población de niños y niñas | 170 |
| Tabla 34. Auto reconocimiento de rasgos de género expresivos: análisis diferenciales en función del sexo de la población de niños y niñas | 170 |
| Tabla 35. Análisis diferenciales en función del sexo en la población de niños y niñas | 171 |
| Tabla 36. Auto reconocimiento de rasgos de género instrumentales en docentes: análisis diferenciales en función del sexo | 172 |
| Tabla 37. Auto reconocimiento de rasgos de género expresivos en docentes: análisis diferenciales en función del sexo de la población de docentes | 173 |
| Tabla 38. Análisis diferenciales en función del sexo en la población de docentes | 173 |
| Tabla 39. Correlaciones en la muestra de niños y niñas | 175 |
| Tabla 40. Análisis correlacionales en la muestra de docentes | 176 |
| Tabla 41. Análisis correlacional en su conjunto | 176 |
| Tabla 42. Taller No. 01. La discriminación por causa biológica | 184 |
| Tabla 43. Temáticas a trabajar en cada taller | 187 |
| Tabla 44. Taller No. 02. Los roles tradicionales del cuidado. | 193 |
| Tabla 45. Taller No. 03. Los estereotipos de belleza influidos por los medios de comunicación | 195 |
| Tabla 46. Taller No. 04. La moda, transmisora de estereotipos de género..... | 196 |
| Tabla 47. Taller No. 05. Las redes sociales en internet | 197 |
| Tabla 48. Taller No. 06. Las canciones preferidas y qué nos dicen sus contenidos | 198 |
| Tabla 49. Taller No. 07. Las emociones y el empoderamiento. | 199 |
| Tabla 50. Taller No. 08. El respeto a la diferencia. | 200 |
| Tabla 51. Taller No. 09. Explicitando las ideas sobre la equidad de género. | 201 |
| Tabla 52. Taller No. 10. Las preguntas de la vida | 202 |

| | |
|--|-----|
| Tabla 53. Actividad final. Lo que aprendimos | 203 |
| Tabla 54. Registro desarrollo del pensamiento en el Taller No. 01. La discriminación por causa biológica..... | 209 |
| Tabla 55. Registro desarrollo del pensamiento en el Taller No 02. Los roles tradicionales del cuidado..... | 215 |
| Tabla 56. Registro desarrollo del pensamiento en el Taller No 03. Los estereotipos de belleza influidos por los medios de comunicación..... | 219 |
| Tabla 57. Registro del desarrollo de pensamiento en el Taller No. 04. La moda transmisora de los estereotipos de género | 227 |
| Tabla 58. Registro desarrollo del pensamiento en el Taller No 05. Las redes sociales en internet | 231 |
| Tabla 59. Canciones escuchadas e ideas destacadas..... | 233 |
| Tabla 60. Registro desarrollo del pensamiento en el Taller No 06: Las canciones preferidas y qué nos dice su contenido. | 237 |
| Tabla 61. Registro desarrollo del pensamiento en el Taller No 07. Las emociones y el empoderamiento..... | 240 |
| Tabla 62. Registro desarrollo del pensamiento en el Taller No 08. El respeto a la diferencia. | 243 |
| Tabla 63. Imágenes de los carteles elaborados por los estudiantes | 245 |
| Tabla 64. Registro desarrollo del pensamiento en el Taller No 09. Explicitando las ideas sobre la equidad de género. | 252 |
| Tabla 65. Registro desarrollo del pensamiento en el Taller No 10. Las preguntas de la vida | 256 |
| Tabla 66. Datos descriptivos rasgos expresivos e instrumentales en el pretest (T1) y en el postest (T2), en la muestra total de los intervenidos y según sexo de los participantes | 262 |
| Tabla 67. Análisis de los rangos con signo de Wilcoxon rasgos expresivos en el pretest (T1) y en el post-test (T2) según sexo de los participantes..... | 263 |
| Tabla 68. Prueba t de Student para muestras relacionadas: rasgos instrumentales en el pretest (T1) y en el post-test (T2) según sexo de los participantes..... | 263 |
| Tabla 69. Prueba t de Student para muestras relacionadas: creencias sobre niños y niñas en el pretest (T1) y en el post-test (T2) según sexo de los participantes | 264 |
| Tabla 70. Datos descriptivos creencias sobre niños y niñas, en el pretest (T1) y en el postest (T2) en la muestra de 6 niñas intervenidas. | 265 |
| Tabla 71. Datos descriptivos creencias sobre niños y niñas, en el pretest (T1) y en el postest (T2) en la muestra de 11 niños intervenidos. | 267 |

| | |
|--|-----|
| Tabla 72. Datos descriptivos creencias sobre niños y niñas, en el pretest (T1) y en el posttest (T2) en la muestra total con 17 niñas y niños intervenidos. | 269 |
|--|-----|

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| Figura 1. Estructura del sistema educativo formal en Colombia | 51 |
| Figura 2. Objetivos de Desarrollo Sostenible. | 57 |
| Figura 3. Imagen de la Cartilla objeto de revisión | 101 |
| Figura 4. Actividades propuestas en el eje transversal “Educación para la sexualidad y la ciudadanía”..... | 105 |
| Figura 5. Aspectos del constructivismo que orientan la acción pedagógica | 111 |
| Figura 6. Representación de los tres bucles de relaciones pedagógicas. | 113 |
| Figura 7. Ciclo de trabajo grupo de discusión | 135 |
| Figura 8. Fases de operacionalización de las variables | 137 |
| Figura 9. Distribución de la población infantil por sexo | 147 |
| Figura 10. Distribución de la población infantil por edad | 148 |
| Figura 11. Instituciones educativas por sector de ubicación..... | 148 |
| Figura 12. Distribución de la población infantil por institución de carácter público o privado | 149 |
| Figura 13. Distribución de estudiantes de acuerdo con quién viven..... | 149 |
| Figura 14. Distribución por sexo de los docentes participantes..... | 152 |
| Figura 15. Distribución de docentes por intervalos de edad | 152 |
| Figura 16. Distribución de docentes por nivel de estudios | 153 |
| Figura 17. Distribución de docentes por antigüedad en la profesión..... | 153 |
| Figura 18. Distribución de docentes por antigüedad en el cargo | 154 |
| Figura 19. Distribución de docentes por sector de ubicación | 154 |
| Figura 20. Análisis diferenciales en función del sexo en población de niños y niñas | 172 |
| Figura 21. Análisis diferenciales en función del sexo de docentes | 174 |
| Figura 22. Temáticas a trabajar en los talleres | 186 |
| Figura 23. Esquema de los talleres con la relación estudiante/recurso/docente | 192 |
| Figura 24. Imagen del cuento El patito feo | 206 |
| Figura 25. Red semántica para la pregunta ¿Si fueras el patito feo te quedarías o huirías? .. | 207 |
| Figura 26. Portada de El libro de los cerdos. | 212 |
| Figura 27. Red semántica narraciones de los estudiantes | 212 |
| Figura 28. Imagen de la telenovela Yo soy Betty, la Fea | 217 |
| Figura 29. Primera imagen. ¿Qué ven en esta imagen? | 222 |

| | |
|--|-----|
| Figura 30. Segunda imagen. ¿Qué ven en esta imagen? | 223 |
| Figura 31. Tercera imagen. ¿Qué ven en esta imagen? | 224 |
| Figura 32. Cuarta imagen. ¿Qué ven en esta imagen? | 224 |
| Figura 33. Quinta imagen. ¿Qué ven en esta imagen?..... | 225 |
| Figura 34. Red semántica sobre citas en los portafolios de los estudiantes | 226 |
| Figura 35. Pantallazo dilema Una red de burlas | 229 |
| Figura 36. Nombres de canciones preferidas | 233 |
| Figura 37. Red semántica taller de canciones preferidas | 235 |
| Figura 38. Portada El libro rojo de las niñas..... | 238 |
| Figura 39. Portada El futuro es femenino | 242 |
| Figura 40. Red semántica descriptores pensamiento crítico y creativo y metacognición | 253 |

INTRODUCCIÓN

I. INTRODUCCIÓN

Mi experiencia y relación como docente del sistema educativo, me permitió observar que los estereotipos de discriminación de género, asociados a modos de jerarquización y subvaloración de la mujer, se reproducen en la escuela a pesar de existir un marco legislativo que promueve la equidad; razón por la cual encaminé la investigación con un componente cuantitativo que me permitió indagar sobre la existencia de estereotipos de género, y otro componente cualitativo que me permitió intervenir en el aula con una propuesta educativa para la equidad de género.

Asumí parcialmente que los docentes no han tenido capacitación específica sobre la problemática de género en la escuela, manejan estereotipos permeados por la cultura en la cual se desempeñan, los modelos pedagógicos son tradicionales y no permiten innovar e introducir temas fuera del currículo que siempre manejan, y operan con arreglo al deber ser impuesto por la estructura educativa del país. A su vez los estudiantes se comportan también estereotipadamente reflejando tradiciones, costumbres, maneras de ser de la cultura patriarcal asumida como natural.

En este marco, mi objetivo general consistió en diseñar y aplicar una estrategia educativa con la pretensión de promover la equidad de género en estudiantes de educación básica en Colombia. Para ello me propuse identificar las concepciones sobre los estereotipos de género manifestadas por docentes y estudiantes, identificar las preferencias pedagógicas de los docentes y su propensión a la equidad de género; relacionar dicha información con las variables demográficas de los y las participantes, examinar las relaciones entre rasgos de género y estereotipos de género, y diseñar, aplicar y analizar la estrategia educativa.

Para la identificación de estereotipos apliqué una encuesta a 316 estudiantes de quinto grado de básica y a 100 docentes de básica primaria de Santander, Colombia; que voluntariamente respondieron. Y la aplicación de la propuesta educativa la realicé con un grupo de 32 estudiantes de quinto grado de un colegio público, seleccionado por conveniencia, teniendo en cuenta la cercanía por trabajo académico con la institución. Tales participantes estaban en edades comprendidas entre los 9 y 14 años, situación que reviste especial interés en la investigación por encontrarse en el inicio de la adolescencia y la definición de identidad.

Las cuestiones que precisan ser abordadas y a las que desde esta tesis doctoral trate de dar respuesta, fueron: ¿Cuáles son los estereotipos de género que se reproducen en el ambiente escolar, en particular en el grado de quinto de educación básica en Santander, Colombia? ¿Qué deben contener las estrategias educativas que promuevan la equidad de género, en particular en el grado quinto de educación básica?

A continuación, describo sucintamente los capítulos que contiene el trabajo.

En el primer capítulo ofrezco el marco de referencia que me ayudó a comprender el concepto de género como un conjunto de prácticas, símbolos, representaciones, normas y valores que determinan la relación social entre los géneros, que son el resultado de un proceso histórico-cultural y, por lo tanto, la realidad que representan los estereotipos de género es susceptible de ser transformada. Describo el trabajo realizado por Bem (1974), que resultó de utilidad a la hora de codificar los estereotipos de género a partir de un inventario de roles sexuales masculinos y femeninos, como dimensiones independientes basadas en la deseabilidad social tipificada por el sexo, y con este enfoque realizar una caracterización de los participantes. También recojo las teorías feministas como fuentes que interpretan lo que ocurre en las relaciones de género, buscan alternativas y se convierten en una propuesta de proyecto de vida. Y dado que el proceso de investigación se desarrolla en Colombia analicé además las normativas nacionales y las orientaciones de organismos multilaterales sobre la equidad de género.

El segundo capítulo lo dedico al análisis de las experiencias pedagógicas con perspectiva en equidad de género, que me permitieron detectar los alcances en términos de transformación de los estereotipos de género. Y acto seguido tomo en cuenta las aportaciones pedagógicas basadas en el enfoque constructivista de la pedagogía cuyos principios se basan en la consideración del papel activo que pueden tener los aprendices y su capacidad para comprender y darle sentido al aprendizaje. En ese contexto propongo tres bucles de relaciones pedagógicas: la relación docente, estudiante, recurso; la relación estereotipos de género, currículo y proceso pedagógico; y la relación entre desarrollo del pensamiento crítico, pensamiento creativo e innovador y el desarrollo de la metacognición. Dichas relaciones me sirvieron de estructura para el diseño de la propuesta educativa.

En el tercer capítulo describo los aspectos metodológicos de la investigación resumidos en tres fases. En la primera de ellas se hizo una caracterización de los participantes tanto de los niños y las niñas como de los docentes hombres y mujeres; a partir de la aplicación de un cuestionario con varios apartados que versaron sobre las concepciones sobre los rasgos de género, las creencias sobre estereotipos de género, las preferencias pedagógicas y didácticas utilizadas por los docentes, los conocimientos y las prácticas sobre equidad de género y los desempeños innovadores. Dicha información fue analizada con los programas de Excel y SPSS. En la segunda fase, con un enfoque cualitativo a partir del trabajo de un grupo de discusión, se reflexionó, diseñó y se llevó a cabo la aplicación, revisión, mejoramiento y diseño global de la estrategia que denominé TEGE (Talleres Educativos para la Equidad de Género). La tercera fase la constituyó la aplicación piloto de la estrategia a un grupo seleccionado, para lo cual se utilizaron instrumentos tales como el portafolio y la videograbación y su información fue alojada en el programa ATLAS.ti. Esta última fase tuvo un componente cuantitativo que permitió la comparación de los resultados obtenidos de una parte del cuestionario aplicado en el momento inicial y en el momento final para identificar los posibles cambios en términos de la concepción sobre los estereotipos de género.

En el cuarto capítulo expongo los resultados teniendo en cuenta las tres fases de la investigación. Los análisis cuantitativos de la información basada en las respuestas al cuestionario, me permitieron identificar las concepciones sobre los estereotipos de género que se manifestaron en la población participante, así como examinar la relación entre variables sociodemográficas y las concepciones sobre los estereotipos de género y las relaciones entre rasgos de género y estereotipos de género, y las preferencias pedagógicas de los docentes.

Como resultado también incluyo, por una parte, el diseño de la estrategia TEGE, que contiene una parte referida a las disposiciones que deben tener los maestros y maestras al trabajar en pro de la equidad de género en la escuela. Entre ellas destacan: reconocer los estereotipos de género, desarrollar los conocimientos necesarios sobre equidad de género, privilegiar el lenguaje incluyente, articular el componente de la equidad de género al currículo, desarrollar el pensamiento crítico, creativo e innovador y metacognitivo como táctica para transformar, incluir acciones didácticas sobre equidad de género, investigar la realidad cotidiana patriarcal en el aula de clase, utilizar diferentes estilos de presentación de los contenidos, constituir redes para fortalecer las propuestas e integrar la equidad de género como proyecto de vida. Y, por otra parte, muestro el diseño de los talleres: en total diez. En cada uno

Promoción de la equidad de género: una propuesta de intervención educativa en Colombia

de ellos se trataron temas específicos tales como la discriminación, los roles tradicionales del cuidado, los estereotipos de belleza, la moda como transmisora de estereotipos de género, la toma de decisiones, el respeto a la diversidad, el empoderamiento de las mujeres y las preguntas de la vida para encauzar los proyectos de vida de los y las estudiantes. Los talleres se integraron en temas del área de lenguaje y se utilizaron diferentes estilos de presentación de contenidos, verbal, pictórico, video y audio; y orientaron el desarrollo del pensamiento crítico, creativo y metacognitivo. Así mismo, registro los resultados de la aplicación de los talleres mencionados y organizo la información a partir de una plantilla para evidenciar los alcances en términos del desarrollo del pensamiento crítico, pensamiento creativo e innovador y metacognitivo.

En el quinto y último capítulo ofrezco la discusión sobre los resultados, elaboro unas conclusiones que tienen que ver principalmente con la utilidad que tuvo el proceso, tanto en el ámbito de los referentes teóricos acogidos como en la caracterización de los estereotipos de género y la propuesta de la estrategia educativa TEGE. En cuanto a las limitaciones expongo principalmente las referidas al diseño y a la necesidad de involucrar a la familia como participantes de la investigación. Finalizo con el registro de las referencias y los anexos.

**CAPÍTULO 1: APORTACIONES PARA
DECONSTRUIR EL CONCEPTO DE
GÉNERO**

1.1 Introducción

Las aportaciones para abordar el concepto de género orientan el diseño de la estrategia educativa TEGE, que pretende contribuir a la creación de conciencia y a la transformación de los estereotipos de género. En este capítulo, llevo a cabo una revisión de los conceptos relacionados con el género y los estereotipos culturales que inciden en las relaciones humanas. Describo como el género se construye mediante procesos sociales de comunicación y manejos de poder, se transmite a través de formas sutiles en la crianza y en la educación; y como los estereotipos de género afectan la igualdad de derechos de las mujeres en las diferentes dimensiones de la vida humana. Tomo a Bem (1974) porque ilumina la concepción de género a partir del inventario de roles sexuales masculinos y femeninos, genéricamente denominado BSRI (acrónimo de las palabras *Bem Sex-Role Inventory*). Hago alusión a las corrientes de pensamiento y acción feministas para la reivindicación de sus derechos, pues fundamentan procesos históricos, culturales y ofrecen alternativas de transformación de la injusticia proveniente del patriarcado. Y, por último, analizo las normativas nacionales y las orientaciones de organismos multilaterales sobre la equidad de género, pues su contenido ofrece una regulación positiva en torno al tema que nos ocupa.

1.2 El concepto de género y las aportaciones para deconstruirlo

Como detallaré más ampliamente, el concepto de género se corresponde con el conjunto de prácticas, símbolos, representaciones, normas y valores que determinan la relación social entre los géneros, y que son el resultado de un proceso histórico-cultural.

Etimológicamente la palabra estereotipo, procede del griego, en concreto de las palabras *tipos* “impresión”, y *-stereos* “sólido”. Significaría literalmente algo así como impresión sólida, como una especie de moldes que, en realidad, son preconcepciones generalizadas que se incrustan en el comportamiento de las personas, simplifican la realidad y la justifican, de tal manera que se naturalizan sin mayor análisis cognitivo y producen inequidad social. En otras palabras, y siguiendo el aporte de Cuadrado (2017), los estereotipos de género consisten en “un conjunto de creencias compartidas socialmente acerca de las características que poseen hombres y mujeres, que se suelen aplicar de manera indiscriminada a todos los miembros de uno de esos grupos” (p. 245), sin que necesariamente sean ciertas.

En tanto que estereotipos, la intervención sobre estereotipos de género, reviste un carácter complejo. Sin embargo, la importancia que le atribuyo al concepto de estereotipos de género es que, al ser el resultado de procesos de interacción, culturales e históricos estos son susceptibles de transformaciones y de ahí la necesidad de identificar tales estereotipos y de crear o recrear estrategias para transformarlos.

Para ello, y en este primer capítulo, abordo su consideración desde un punto de vista conceptual y descriptivo, partiendo en primer lugar del concepto de género y mostrando, por ejemplo, cómo la manera de relacionarse hombres y mujeres en una cultura específica afecta las dimensiones de la vida política, religiosa, espiritual, económica y científica de las mujeres. La aplicación de este concepto permite analizar las relaciones entre los sexos y mostrar las inequidades e injusticias que se derivan de patrones culturales. Es pertinente, además, abordar las teorías feministas con sus aportaciones al entendimiento de los estereotipos de género. De una parte, porque desde un conocimiento interdisciplinario, se han interpretado y comprendido las relaciones de género en un contexto cultural que produce desigualdad, discriminación y dominación para las mujeres. De otra parte, porque también las aplicaciones de estas teorías en los movimientos sociales han empujado los cambios hacia la igualdad entre los géneros, lo cual constituye un valioso aporte a las iniciativas que aboguen por transformar las relaciones humanas. O, en otras palabras, que fomenten y favorezcan la equidad entre hombres y mujeres.

Iniciaremos, como ya anuncié, con el concepto de género.

1.2.1 El concepto de género

El constructo de género tiene un carácter complejo, y esta complejidad ya se pone de manifiesto en su propia definición. Siguiendo a Cuadrado (2017), en general una parte importante de las aportaciones existentes, inician su análisis distinguiendo entre sexo y género. El término sexo acostumbra a utilizarse para hacer referencia bien a las características biológicas que se asocian a cada una de las categorías sexuales, bien a la clasificación demográfica utilizando tales categorías (p.e., hombre o mujer). El término género se utiliza para hacer referencia a las características psicosociales (p.e., rasgos) que se atribuyen diferencialmente a hombres y mujeres, y más recientemente también para referirse a los juicios o inferencias sobre los sexos (p.e., roles).

La construcción del concepto de género parece haber empezado con los planteamientos de Mead quien, en sus estudios antropológicos, encontró que las expresiones de temperamento se deben a causas culturales y no a condicionamientos biológicos. En su estudio concluye que los temperamentos considerados naturales en un sexo podrían ser solo variaciones del temperamento humano, a las cuales se puede acceder por efectos de la educación (Mead, 1935). Mead pone el énfasis en las dinámicas culturales y estas atraviesan todos los ámbitos de la sociedad, influyendo de forma muy imperceptible y, por eso mismo, muy poderosa, tanto las prácticas y los discursos cotidianos como los mecanismos institucionales, legales, políticos y económicos.

Este concepto de género así descrito está asociado con la manera específica de relacionarse los hombres y las mujeres, determinada por un conjunto de prácticas, símbolos, representaciones, normas y valores sociales, que son el resultado de un proceso histórico-cultural y social y que, por su carácter dinámico, son susceptibles de cambios y modificaciones de acuerdo con lugares y épocas concretas. El género se construye mediante procesos de comunicación y manejos de poder, se transmite a través de formas sutiles en los procesos de crianza y educación, y se reproduce en sistemas sociales micro, meso y macro.

Al ser una construcción sociocultural, el concepto puede variar de un grupo a otro y de un momento histórico a otro, y tiene implicaciones en las dimensiones política, religiosa, científica, económica. En la cultura occidental, estas dimensiones están permeadas por estereotipos de género, tal y como sucintamente describo a continuación.

La *dimensión política* es considerada perteneciente al ámbito público, por tanto, propia de lo masculino y, en consecuencia, la participación femenina se ve obstaculizada de manera tal que los esfuerzos resultan agobiantes, pues la banalización a partir de los estereotipos que la acompañan enfatiza el modo de vestir, su relación cotidiana y familiar, y la forma como se expresa. Y ello promovido, además, por los medios de comunicación. Como afirman García *et al.* (2018), “los sesgos de género siguen caracterizando a buena parte de la cobertura periodística habitual, lo que daña las posibilidades reales de las mujeres en el espacio público” (p. 128). Educadas para callar, no cuestionamos las injusticias, nuestra pasividad se confunde con la paciencia, o se nos trata de conformistas, pero cuando participamos se nos tiene menos en cuenta nuestra voz o acción.

En la *dimensión religiosa y espiritual*, las mujeres hemos sido discriminadas durante muchos siglos, de tal manera que arrastramos con la carga del pecado original. Nuestros cuerpos han sido considerados objeto de pecado, nuestros saberes: brujería. Las brujas fueron mujeres que con sus prácticas cuestionaban el adoctrinamiento de la cristiandad, pues sabían de curandería y medicina, y de esa manera ponían en jaque el misticismo cristiano y la cura de enfermedades, así como la creencia de que las pestes eran producto del diablo (Freijo, 2020); por eso fueron llevadas al tribunal de la inquisición.

Las mujeres fuimos también relegadas a la participación secundaria en las jerarquías de las administraciones institucionales, pues quienes han optado por la vocación religiosa se han dedicado, casi exclusivamente, al cuidado de la vida en las obras sociales, comunitarias y educativas. Hacia los años 70 del pasado siglo surgió la teología de la liberación y con ella el análisis de la opresión social y económica, operado por las teologías masculinas de la liberación de América Latina que se tornaba “en una especie de concepto universal, de categoría mayor que ocultaba las particularidades concretas vividas por las mujeres” (Gebara, 2017, p. 219).

En la actualidad se observa cómo la violencia simbólica hacia las mujeres se valida, entre otras formas, en la reproducción acrítica de estas narraciones míticas incluidas en esta dimensión religiosa y espiritual que aún hoy circulan, y se absorben, sin mayores cuestionamientos, a sus argumentos o a las relaciones de poder que legitiman. Así, el sistema de dominación patriarcal no solo se reproduce, sino que también se “naturaliza” (Trujillo, 2019, p. 62). No obstante, el feminismo a partir de la década de los ochenta ha empezado a construir nuevos horizontes y “una vez que la perspectiva de género ha cobrado importancia en todos los ámbitos, se está empezando a conocer mejor el esfuerzo de muchas autoras por reconstruir una imagen más real de las mujeres en la historia de las religiones” (Alonso, 2019, p. 136).

En la *dimensión económica*, en la medida en que el empobrecimiento de la población se recrudece, se observa que las condiciones de las mujeres empeoran, pues las jornadas de trabajo se alargan por la combinación del trabajo remunerado con el doméstico, más aún en tiempos de crisis por la pandemia mundial: las mujeres asumieron la orientación educativa de los hijos (Instituto Europeo para la Igualdad de Género, 2021), lo que ocasionó un tremendo desgaste de energía física, mental y emocional (Cavazzoni *et al.*, 2023; Flor *et al.*, 2022).

Una pregunta que se ha formulado en los estudios de género es “cómo y por qué gastos similares de energía humana han recibido históricamente distintos niveles de recompensa según el sexo del trabajador” (Conway *et al.*, 2013, p. 29). Es decir, que la recompensa económica que reciben las mujeres es menor que la de los hombres, aunque ellas sean iguales en competencias, niveles educativos y dedicación en las horas de trabajo. En cuanto a la economía empresarial la presencia de la mujer no es paritaria (Hoffman y Averett, 2021), sobre todo en los órganos de decisión, lo que provoca “el desaprovechamiento del particular estilo directivo femenino, fundamental para la buena gestión de cualquier organización” (Martínez *et al.*, 2011, p. 167).

En la *dimensión científica* las mujeres han realizado su contribución a la astronomía, las ciencias espaciales, la botánica, la paleontología. Estas contribuciones se conocen porque ha sido imposible ocultarlas y salen a la luz pública, por ejemplo, el reconocido caso de Marie Curie caracterizada como esposa, colega, reprimida, oculta y pareciera que estos calificativos también pesaran a la hora de reconocer sus notables aportaciones a la ciencia (Camacho, 2013). Dentro de esta dimensión, finalmente, cabe señalar que en el campo del uso de artefactos tecnológicos se percibe la división de roles en el manejo de los mismos. Las máquinas más voluminosas como el tractor, el avión, el camión, entre otros, son utilizadas por los hombres, mientras los artefactos de uso doméstico y de las profesiones de servicio son, por lo general, usados por las mujeres.

Pero el concepto de género no solo se focaliza en las mujeres, sino que pone también su atención especialmente en cómo se relacionan hombres y mujeres. En la cultura occidental las formas narrativas arquetípicas dan por sentado que “las presencias de un protagonista masculino influyen en la forma en que se arman cuentos acerca de las mujeres” (Conway *et al.*, 2013, p. 31). Y esta situación cultural ha traído siglos de atraso para las mujeres, por las barreras impuestas para acceder a la educación, a la participación política y al mercado laboral, en condiciones de equidad y, además, por el desmejoramiento de sus posibilidades para generar autoestima.

Una característica central de la sociedad actual es la capacidad de decidir por sí mismo lo que se quiere ser; y esto significa para un gay, un negro, una mujer divorciada (o no), entre otros, arrostrar, o, en otras palabras, hacer cara, resistir, sin dar muestras de cobardía, la arbitrariedad del veredicto social y forjarse como individuo sabiéndose simbólicamente

vulnerable. Esto es, que en cualquier momento puede encontrarse en situaciones en las que otros, poniendo en entredicho su pertenencia total a la humanidad, “le cominen a avergonzarse de ser quien es y a vivir sumido en la injuria, la descalificación y la exclusión social” (Medor, 2019, p. 155).

Todas estas condiciones de inequidad y de desequilibrio en las relaciones hombre-mujer-mundo, representadas en un sistema simbólico, se han codificado bajo el concepto de género y son las feministas quienes empiezan a interpretar el ordenamiento jerárquico, inequitativo e injusto, pero, ante todo, a posibilitar el entendimiento del potencial que las mujeres necesitan activar para lograr condiciones de equidad a la hora de relacionarse. El análisis, desde una perspectiva de género, implica tener una visión integral al analizar las relaciones hombre/mujer en una sociedad y al hacer visibles y explícitos los ámbitos de interacción referidos a las formas como se organizan los seres humanos para realizar sus actividades.

Carolina Moser (1993), citada por Aguinaga *et al.* (2016), desarrolla un esquema de planificación en el que establece una diferencia entre las necesidades prácticas y los intereses estratégicos de mujeres y hombres, y cómo cada uno es o no satisfecho en los diversos contextos. Las necesidades prácticas son aquellas referidas a las condiciones materiales que son observables y cuantificables como, por ejemplo, vivienda, salud, educación, agua potable, entre otras. La satisfacción o no de las necesidades prácticas determinan la condición de una persona o un grupo de personas. Por su parte, los intereses estratégicos se remiten a la posición de cada individuo o grupo social en la comunidad en términos de poder y equidad, aspectos estos no fácilmente observables, pero que conforman también la estructura de una sociedad.

El éxito de una comunidad se evalúa en función de las libertades reales de las que disfrutan sus miembros. Importantes son, al respecto, los procesos que hacen posible la libertad de acción y de decisión, y las oportunidades reales que tienen los individuos dadas sus circunstancias personales y sociales. Sen (2004) se pregunta cómo la exclusión de las mujeres afecta sus capacidades para llevar una vida decente, y en qué medida la pobreza constituye en una falta de libertad para hacer cosas a las que se les asigna valor. Así, el concepto de libertad permite comprender el proceso mediante el cual las mujeres ganan un mejor control sobre su vida, pues en las familias y comunidades existe, de hecho, un conjunto de desigualdades que operan en contra de ellas, y crean subordinación. Para la consecución de la libertad real se

requiere el desarrollo de las capacidades, que hacen referencia al “ser” y al “hacer” de una persona, y en tal desarrollo la educación desempeña un papel clave. Las capacidades aumentan las opciones reales entre las que las personas pueden elegir y tienen importancia directa en el bienestar y libertad de los individuos; desempeñan, así mismo, un papel indirecto al influir en el cambio social.

Y en este sentido, puede señalarse que, desde el contexto educativo, cabe sentar las bases que posibiliten que el proceso de equidad de género tome forma y cobre fuerza. Y ello muy probablemente implique profundizar en las políticas públicas de educación en Colombia, teniendo en cuenta, entre otros, las aportaciones del feminismo a la transformación de estereotipos, como haré en apartados posteriores de esta tesis.

El concepto de género resulta útil para interpretar lo que significa ser hombre y ser mujer, a la luz de las construcciones sociales de una cultura, elaboradas a partir de las diferencias biológicas existentes entre los dos sexos. La perspectiva de género analiza las relaciones entre los sexos, permite mostrar las inequidades e injusticias que se derivan de patrones culturales. Gracias a ello se logró una mayor visibilización del papel de las mujeres más allá de la vida doméstica y se hizo explícita la inequidad en las políticas públicas y en el acceso a bienes y servicios para las mujeres, propiciando que se puedan advertir algunos (aunque quizá todavía insuficientes) signos de cambio.

Entre los procesos y circunstancias que se están modificando encontramos un menor apoyo explícito a las actitudes sexistas (Alt *et al.*, 2024; Schiralli y Chasteen, 2023; Jiang, 2022; Vandebossche *et al.*, 2018), y un mayor respaldo legal e institucional para la igualdad de derechos entre mujeres y hombres, así como una mayor presencia de las mujeres en niveles educativos superiores y en la ocupación de algunos puestos de liderazgo. Sin embargo, la persistente transmisión de los estereotipos y roles de género a través de los medios de comunicación, y de otros agentes de socialización, contribuye a que tales características “sigan impregnadas en nuestra cultura, manifestándose en las distintas circunstancias en que las mujeres se siguen encontrando desfavorecidas, y donde la violencia contra ellas es el máximo exponente” (Castillo y Montes, 2014, p. 1060). El apartado que se inicia a continuación se ocupa precisamente de un análisis más detallado de los estereotipos de género.

1.2.2 Los estereotipos de género: delimitación conceptual

Podríamos decir que los estereotipos en la actualidad corresponden diferencialmente a cada sexo, independiente de otros aspectos sociodemográficos como la edad, la raza, la religión, la clase social y la afiliación política. Los estereotipos se reproducen y se perpetúan en el diario vivir de la humanidad. Dicho de otra manera: los llamados roles de género visualizan los deberes, comportamientos, prohibiciones, formas de ser y de sentir que un entorno social considera apropiado para cada uno de los sexos y que se expresan en la vida cotidiana.

El género es un criterio frecuentemente utilizado para clasificar a la humanidad, y esta división se encuentra acompañada de tipificaciones simbólicas asociadas a lo femenino como lo maternal, casero, familiar, íntimo, sencillo, sumiso y lo masculino como lo público, representativo, extrovertido, fuerte y altivo. Y aunque en el desarrollo de la personalidad individual se puedan establecer singularidades, las culturas terminan normalizando y homogeneizando dichas tipificaciones simbólicas. En este contexto, los estereotipos de género son “un conjunto de creencias compartidas socialmente acerca de las características que poseen hombres y mujeres, que se suelen aplicar de manera indiscriminada a todos los miembros de uno de estos dos grupos” (Cuadrado, 2017, p. 245).

Los estereotipos, además, cumplen la función de simplificación de la realidad, de tal manera que permiten reducir el esfuerzo cognitivo que supondría procesar el gran flujo de información que recibimos constantemente (González, 1999).

Tradicionalmente estos estereotipos se han estudiado desde dos perspectivas teóricas, la «psicoanalítica» y la «sociocultural». Para el enfoque psicoanalítico desempeñan una función defensiva, de desplazamiento y de satisfacción de necesidades inconscientes. Para la perspectiva sociocultural surgen del medio social y su función es ayudar al individuo a ajustarse a unas normas sociales. A la manera de presaberes, etiquetamos a las personas de acuerdo con un conjunto de características que se organizan por categorías que, supuestamente, dan cuenta de la identidad de grupos de personas. Lo peligroso es que estos presaberes se convierten en estereotipos asociados a prejuicios que, por lo general, tienen como efecto la discriminación: es decir, “una conducta de falta de igualdad en el tratamiento otorgado a las personas en virtud

de su pertenencia al grupo o categoría social en cuestión” (León, 1996, citado por González, 1999, p. 80).

Así los estereotipos tienen una función muy importante para la socialización del individuo: facilitan la identidad social, la conciencia de pertenecer a un grupo social, ya que el aceptar e identificarse con los estereotipos dominantes en determinado grupo “es una manera de permanecer integrado en él” (González, 1999, p. 79).

El primer grupo al que se ha de pertenecer es a la familia (no importa cuál sea su composición) y allí empieza a darse, desde los primeros años, una diferencia en el trato de acuerdo con el sexo que los representa. Las funciones que deben cumplir, los tiempos y los espacios que ocupan, los lenguajes que aprenden, los aspectos afectivos, cognitivos y kinestésicos son orientados de manera diferenciada. Luego se pertenece a grupos propios de la escolaridad y, posteriormente, a grupos del campo laboral, social y político, en los cuales se asimilan, en forma espontánea, maneras de ser, pensar y actuar, que generan la conciencia de pertenencia.

En la adolescencia, rango de edad en el que está planteada esta investigación, se producen cambios físicos en hombres y mujeres que, a su vez, acentúan la división de roles. La mujer en su primera menstruación, en el paso de “niña a mujer”, es sujeta a cuidados que, aunque varían en las diferentes culturas, se enfatizan en la función reproductiva. La relación regla/embarazo/maternidad se descifra en temor de un embarazo no deseado y, por tanto, en una serie de prohibiciones, condicionamientos, advertencias que, aunque con un sentido de protección por parte de los mayores, desencadena en una situación y posición de desventaja sobre la posibilidad de desarrollar el potencial de aprendizaje y comprensión del mundo más allá de lo doméstico y cotidiano. A este respecto, Rearte *et al.* (2018), señalan que:

Los cambios físicos de la menstruación vienen entrelazados en algunos casos con una sensación de asombro, de asco, de extrañeza, de vergüenza; sentimientos contradictorios que se vinculan con un cuerpo que se transforma y que exige al sujeto de la infancia el encuentro con otro que transforma y que construye en ese tránsito los primeros registros de las diferencias sexuales que plantean además diferencias sociales (p. 11).

En el hombre su primera eyaculación está asociada a la relación niño-macho; aunque esté presente la posibilidad de la reproducción, aparece de inmediato la sexualidad y el placer, y la primacía de la masculinidad, con evidencias corporales como los músculos, la fuerza, el tamaño del pene, la cantidad de barba. Su apariencia influye en la posibilidad de conquista sexual, su espacio es la calle, la competencia, la riña, el deporte. Todas son manifestaciones de los estereotipos de género asignados al hombre.

Las ciencias sociales acuñan el concepto de rol para denotar la posición, responsabilidades y privilegios y reglas de conductas asociadas a las interacciones sociales. En este estudio nos referimos a los roles de género: para las mujeres y los más vulnerables, el rol reproductivo asociado a la dependencia, y para los hombres el rol productivo asociado al poder y el patriarcado. Las actitudes de tipo cognitivo, afectivo y conductual hacen que nos manifestemos de tal manera que nos consideremos aceptados por el grupo social en el cual nos desenvolvemos. Por ejemplo, se considera que las mujeres son mejores en la cocina, deben cuidar su belleza, ser más sumisas, necesitan de mayor protección, son más afectuosas, más tímidas, más respetuosas, más espirituales, más débiles y sensibles, y son exitosas en carreras que tienen que ver con el cuidado y el servicio. En cambio, los hombres que cocinan son chef, ellos son guerreros, no necesitan protegerse, sus afectos son temporales, son poco tímidos, más agresivos, menos espirituales, les queda mal ser suaves y si escogen carreras orientadas al servicio son educadores del nivel superior, son médicos, gerentes y políticos.

Las mujeres creen ser más eficaces y eficientes en lo que es menos valorado por la sociedad, y su propio autoconcepto las lleva a una aceptación sin mayor reflexión, no confían en sus capacidades, se sienten indefensas y sin habilidad para asumir roles diferentes a los tradicionalmente asignados. Los estereotipos llevan a una traducción social concreta, que no es otra que la discriminación de uno de los grupos. A través de generaciones el grupo mujer ha sido el que la ha sufrido (González, 1999, p. 83).

Los estereotipos de género producen discriminación y esta ha traído efectos denigrantes para las mujeres. Según Kathleen Gough, citada por Rich (1996), entre tales efectos cabría enumerar: negar a las mujeres su propia sexualidad e imponerles la sexualidad masculina; explotar su trabajo reproductivo a través de la institución matrimonial; impedirles la movilidad en los espacios públicos mediante la violación, el terrorismo, el miedo; usar a las mujeres como mercancía en la prostitución y la representación social como esposas, anfitrionas,

organizadoras de la logística; limitar su creatividad y sus saberes ancestrales; y privarles de amplias áreas del conocimiento mediante el no acceso de las mujeres a la educación.

La separación entre el ámbito privado y el público da lugar a divisiones injustas en el ámbito laboral al tener que asumir trabajos poco remunerados y mal reconocidos social y económicamente, pero indispensables para garantizar la vida. Así, las mujeres son responsables de la maternidad y el bienestar familiar, aunque se desempeñen en trabajos remunerados en el sector formal o informal de la economía, mientras los hombres no comparten los trabajos del ámbito doméstico y buscan trabajos que suponen remuneración, aunque produzcan y obtengan menos remuneración (o no la tengan), según la clase social a la que se pertenezca. Que la mujer haya ingresado al campo laboral se considera adicional a su rol reproductivo, se le remunera menos y se la tiene menos en cuenta en las ofertas de trabajo (Aavik *et al.*, 2024; Chatterjee y Shenoy, 2023; Arceo-Gómez, *et al.*, 2022; Barron, *et al.*, 2022).

Otro rol asignado a las mujeres es el trabajo comunitario, necesario para la conservación o transformación del tejido social. En especial en las comunidades empobrecidas las mujeres gestionan y buscan resolver las necesidades prácticas que no son resueltas por el Estado, tales como la salud, la vivienda, los servicios, la vida comunitaria y artística, lúdica y ecológica.

Caroline Moser (2017) se interesa por la organización del tiempo con perspectiva de género de los países empobrecidos y resalta las tres jornadas a las que se ven abocadas las mujeres de bajos ingresos porque, de una parte, se desempeñan en el rol reproductivo, también necesitan generar ingresos monetarios y, a la vez, desarrollan una gestión comunitaria. La mencionada autora se refiere a la importancia de gestionar proyectos que generen oportunidades para las mujeres en la sociedad, mejores herramientas para el trabajo y mayor reconocimiento por parte de los Estados.

En este sentido y contexto es preciso destacar la importancia que tiene el identificar los estereotipos de género que imperan en las relaciones educativas, ya que este proceder facilita el tener elementos para sustentar acciones pedagógicas que permitan, desde el ejercicio del pensamiento crítico, tomar conciencia, reflexionar y transformar. Por eso en un primer paso quisimos identificar los estereotipos de género y, en un segundo momento, proponer acciones pedagógicas para la transformación de estos.

Una de las aportaciones más utilizadas y referenciadas en el contexto que nos ocupa para identificar las características asociadas a hombres y mujeres y que derivan en estereotipos de género es la de Sandra Bem (1974). De su consideración con mayor detalle se ocupa el apartado que ofrezco a continuación.

Aportaciones de Bem (1974): la identificación y estudio de los estereotipos en relación con los roles de rasgos de género

Sara Bem propone un inventario de roles sexuales que tratan la masculinidad y la feminidad como roles independientes, lo que da lugar a la posibilidad de caracterizar una persona con rasgos masculinos, femeninos y andróginos. Hechos los análisis psicométricos conceptualiza que las dimensiones de masculinidad y feminidad son empíricamente independientes y que el concepto de androginia psicológica es confiable (Bem, 1974, p. 155).

El trabajo realizado por Bem (1974), resulta de utilidad a la hora de codificar los estereotipos de género a partir de un inventario de roles sexuales masculinos y femeninos como dimensiones independientes basadas en la deseabilidad social tipificada por el sexo. Como señalan Donnelly y Twenge (2017) el objetivo de Bem al diseñar su inventario de roles, genéricamente denominado BSRI (acrónimo de las palabras *Bem Sex-Role Inventory*) era contar con un instrumento que permitiera “medir cómo las personas se ven a sí mismas psicológicamente, evaluando específicamente su identificación con rasgos de personalidad de género” (Donnelly y Twenge, 2017, p. 556). Para su diseño Bem se sirvió de una encuesta realizada entre dos muestras de estudiantes universitarios de Stanford (de 40 y 60 sujetos cada una) compuestas por el mismo número de hombres que de mujeres, y que permitió generar una lista de 200 elementos de rasgos socialmente deseables para cada género (masculino y femenino). Tras normalizar estos 200 elementos, se seleccionaron 60 ítems para ser incluidos en el BSRI, que fue validado en otras muestras también universitarias.

El *Inventario de roles sexuales* de Bem (BSRI), en su versión original, consta de 60 ítems agrupados en tres escalas: rasgos instrumentales (masculinidad), rasgos expresivos (feminidad), y rasgos neutrales (deseabilidad), estos últimos incluidos con el objetivo de prevenir la tendencia de la respuesta (Brugada y Rayón, 2015). Así la escala de rasgos instrumentales o masculinidad incluye cualidades estereotípicamente asociadas con los hombres (p. e., asertivo, independiente, ambicioso). Por su parte, la escala de rasgos expresivos

o feminidad contiene características o cualidades estereotípidamente asociadas con las mujeres (p. e., amable, crédula, cálida). Finalmente, la escala de rasgos neutrales incluye cualidades no asociadas estereotípicamente con un género concreto (p. e., amigable, impredecible, feliz). La Tabla 1 muestra los distintos ítems que contiene cada escala y su numeración en la escala original.

Al aplicar el instrumento, la persona que lo cumplimenta se clasifica masculina si la puntuación M (masculina) está por encima de la mediana y la puntuación F (femenina) por debajo de la mediana; por el contrario, se clasifica femenina si la puntuación F está por encima de la mediana y la M por debajo. Ahora bien, se clasifica como andrógino si tiene puntuación F y M por encima de la mediana e indiferenciado si tiene la puntuación F y M por debajo de la mediana.

Para Donnelly y Twenge (2017) las correlaciones y patrones observados en los datos de BSRI en esas primeras aplicaciones establecieron algunos de los conceptos más importantes y necesarios para la igualdad de género como, por ejemplo, qué tanto en hombres como en mujeres pueden ocurrir o identificarse, incluso con la misma magnitud, los rasgos de masculinidad y feminidad, de forma que tales cualidades, aun habiéndose atribuido estereotípicamente a un género u otro no se excluyen mutuamente (Bem *et al.*, 1976), tal y como muestran algunos estudios recientes como el desarrollado por Agut *et al.*, (2023).

En palabras de Donnelly y Twenge (2017) puede decirse que el BSRI “es una contribución notable y muy influyente a la psicología feminista” (p. 557), y añadirse que también a la igualdad y a la equidad de género. Una aportación muy importante de Bem, de las muchas que realizó a lo largo de su vida y trayectoria, es que su inventario permite una clasificación divergente de las personas, en el sentido de que, además de considerar el género masculino y el género femenino, podemos clasificar al andrógino y al indiferenciado. Ya en 1974 la propia Bem expresó sobre la base de sus resultados que la diferenciación rígida de los roles sociales quizá había dejado de ser útil y que era incluso posible que la caracterización equilibrada, es decir andrógina, pudiera ser una buena manera de encontrar una mayor salud psicológica en los humanos (Bem, 1974). Y esto propone una flexibilidad en la que caben posibilidades que subvierten la concepción patriarcal de los comportamientos. Siendo esto así no resulta sorprendente que desde aquel 1974 hasta la fecha la aportación de Bem haya sido, y siga siendo, ampliamente utilizada y referenciada. A continuación, en la Tabla 01 podemos

observar los rasgos instrumentales o de masculinidad, los rasgos expresivos o de feminidad y los rasgos neutrales.

Tabla 1.

Ítems y escalas de la versión original del BSRI

| Rasgos instrumentales o masculinidad | Rasgos expresivos o feminidad | Rasgos neutrales |
|---|---|-------------------------|
| 49. Actúa como líder | 11. Cariñoso | 51. Adaptable |
| 46. Agresivo | 5. Alegre | 36. Engreído |
| 58. Ambicioso | 50. Infantil | 9. Conciencioso |
| 22. Analítico | 32. Compasivo | 60. Convencional |
| 13. Asertivo | 53. No usa lenguaje duro | 45. Amistoso |
| 10. Atlético | 35. Ansioso por calmar los sentimientos heridos | 15. Feliz |
| 55. Competitivo | 20. Femenino | 3. Útil |
| 4. Defiende las propias creencias | 14. Halagador | 48. Ineficiente |
| 37. Dominante | 59. Suave | 24. Celoso |
| 19. Contundente | 47. Crédulo | 39. Agradable |
| 25. Tiene habilidades de liderazgo | 56. Ama a los niños | 6. Malhumorado |
| 7. Independiente | 17. Leal | 21. Confiante |
| 52. Individualista | 26. Sensible a las necesidades de los demás | 30. Reservado |
| 31. Toma decisiones fácilmente | 8. Tímido | 33. Sincero |
| 40. Masculino | 38. De voz suave | 42. Solemne |
| 1. Seguro de sí mismo | 23. Simpático | 57. Con tacto |
| 34. Autosuficiente | 44. Tierno | 12. Teatral |
| 16. Personalidad fuerte | 29. Comprensivo | 27. Veraz |
| 43. Dispuesto a tomar una posición | 41. Cálido | 18. Impredecible |
| 28. Dispuesto a correr riesgos | 2. Complaciente | 54. Asistemático |

Nota. Adaptado de Bem (1974)

El concepto de androginia desarrollado por Bem, en su inventario, es revelador a la hora de analizar los factores subyacentes que la pueden sustentar; así, por ejemplo, Marsh y Myers (1986) señalan que la androginia representa una hipótesis teórica sobre la relación entre rasgos masculinos y femeninos en forma global y su relación con otros constructos como el autocontrol y la competencia social.

Donnelly y Twenge (2017) traen a colación otros autores para señalar que el aumento de la androginia puede informar de cambios en otros constructos tales como la autoestima, la simpatía y el bienestar psicológico. Además, afirman que la entrada de las mujeres al mercado laboral parece relacionarse con un fuerte aumento de su masculinidad y androginia medida por el inventario de Bem. En este mismo trabajo sugirieron que desde 1990 las mujeres universitarias de EE. UU., son menos propensas a adoptar rasgos femeninos como autorrepresentativos, lo que podría revelar una devaluación de la feminidad tradicional y un efecto de la tercera ola del feminismo.

Por su parte, Korlat *et al.* (2021) encuentran similitudes de género en autodescripciones de los adolescentes, en las que aparecen o se describen con rasgos expresivos, pero a la vez con capacidades instrumentales. Una potencial explicación para tales resultados es que en la adolescencia se está buscando mayor vida social y para ello se necesitan los atributos que contribuyan a simpatizar con los demás. Pero también es posible “que los roles de género estén cambiando y que las generaciones más jóvenes de adolescentes no experimenten las mismas presiones de socialización para ajustarse a los roles de género estereotipados, al menos hasta los 15 años” (Korlat *et al.*, 2021, p. 18).

Lenney (1991), citado por Ping-Fang (2007), al realizar una revisión de seis instrumentos de medición del rol sexual, encontró que el BSRI era utilizado en países como España, Australia, China, Inglaterra, Francia, Alemania, India, Malasia, entre otros. De manera que se trata de un instrumento ampliamente aplicado en estudios psicológicos que aborda el concepto de rol de género arraigado social y culturalmente, y se respalda con estadísticas, cuya aplicación ha producido “resultados muy inspiradores” (Ping-Fang, 2007, p. 40).

Ahora bien, Agut *et al.*, (2023), en su investigación con estudiantes universitarios, encontraron que las mujeres se autodescribían de forma más expresiva, mientras que las autocalificaciones de los hombres eran más instrumentales. Estos autores señalan que dentro de las manifestaciones masculinas se encuentran algunas aparentemente benévolas pero que, en realidad, perpetúan el patriarcado. Esta interpretación nos coloca otra arista que debe ser estudiada.

Y es que uno de los factores que contribuyen a esta desigualdad de género en beneficio de los hombres y en perjuicio de las mujeres, es la existencia de lo que se denomina sexismo ambivalente. Este constructo incluye tanto el sexismo hostil como el benévolo, que están positivamente relacionados entre sí, indicando así las actitudes ambivalentes que las personas pueden tener hacia las mujeres (Barreto y Doyle, 2023; Schiralli y Chasteen, 2023). El sexismo hostil es una visión adversa de las relaciones de género y, como tal, expresa explícitamente su antipatía. Refleja actitudes de superioridad y dominio de los hombres sobre las mujeres. Por el contrario, el sexismo benévolo parece transmitir una actitud positiva hacia las mujeres, pero en realidad implica actitudes positivas hacia las mujeres tradicionales al idealizar a las mujeres que desempeñan los roles tradicionales. La interiorización de estas actitudes hostiles y benévolas podría ser una consecuencia de la identidad de género (feminidad/expresiva y masculinidad/instrumental).

El concepto del sexismo ambivalente abarca también las actitudes paternalistas protectoras (caballeridad hacia las mujeres), la diferenciación complementaria de género (roles estereotipados para las mujeres) y la intimidad heterosexual (la creencia de que los hombres y las mujeres están incompletos el uno sin el otro) (Agut *et al.*, 2023).

Una cuestión relevante a destacar en este punto tiene que ver con los términos utilizados para expresar los distintos rasgos contenidos en el SBRI. Ping-Fang (2007) corrobora en su estudio la naturaleza polisémica de las palabras que ya había advertido Bajtín (1952) en su libro *El problema de los géneros discursivos*, y encuentra que los significados del ítem en algunos casos pueden ser convergentes, pero que también se debe admitir que pueda variar y, por tal motivo, cambia su interpretación: “el uso cotidiano del lenguaje no parte de una realidad a secas, sino de una *experiencia humana del mundo*” (Bustamante y Baquero, 2021, p. 96). La realidad representada por el lenguaje se aprehende por la cultura; por ello en cada cultura es posible un significado ajustado a una particular manera de ver el mundo. Así, por ejemplo, la palabra compasivo puede significar el que es capaz de aliviar el sufrimiento ajeno, ser humanitario, caritativo, pero en la cultura patriarcal, si un hombre se autodescribe con este atributo puede dar a entender que es influenciable, no confiable para cargos asignados al género masculino.

Algunos investigadores se han dado a la tarea de elaborar versiones del cuestionario de Bem, para adaptarlo a sus contextos. Así, por ejemplo, Marsh y Myers (1986), que fueron los

primeros en aplicar el análisis factorial confirmatorio o AFC a las respuestas del BSRI, informaron de una estructura de dos factores de orden superior (M y F) (cada uno con siete factores de primer orden) de las respuestas de la escala, pero se encontró que los dos factores estaban correlacionados positivamente. Su estudio se basó en 269 estudiantes de 8º y 10º curso de secundaria en Australia y en una versión australiana del BSRI. Los ítems de la escala diferían de la versión original estadounidense en que (1) el número de ítems se redujo a 14 ítems de masculinidad y 14 de feminidad, debido a las regulaciones de la política gubernamental y a la preocupación por el rango de vocabulario para el grupo de edad; y (2) se utilizó una escala de 5 puntos (Ping-Fang, 2007).

Es preciso anotar que varios estudios han utilizado la versión corta del BSRI, elaborada por López-Sáez y Morales (1995). Así, por ejemplo, López *et al.* (2008) utilizando esta versión corta realizaron un estudio para comprobar la evolución de los estereotipos de género con muestras representativas de la población española, en dos momentos, uno en 1993 y 2001; se pidió a los participantes que calificaran su grado de acuerdo o desacuerdo desde 1 (totalmente en desacuerdo) hasta 5 (totalmente de acuerdo).

Posteriormente Jiménez *et al.* (2011) aplicaron la Escala de Roles Sexuales de Bem (1981) a estudiantes de secundaria siguiendo el estudio de López *et al.* (2008), para hacer un análisis diferencial según sexo y elaborar el estereotipo de los rasgos de personalidad de los participantes en el estudio.

También Carrasco (2016), en su estudio, utilizó la versión reducida del BRSI, elaborada por López-Sáez y Morales (1995) para analizar la presencia de estereotipos de género en estudiantes cuyas edades oscilan entre 12 y 15 años. Posteriormente, Carrasco (2019) realizó un estudio con participantes de Madrid (España) de 10 años en adelante, y utilizó de nuevo también la versión reducida del BSRI, elaborada por López-Sáez y Morales (1995).

Los ejemplos de investigaciones en las que se ha utilizado la versión española de López-Sáez y Morales (1995), dan muestra de la eficacia del instrumento y, por tanto, en la presente investigación utilizamos dicha versión que consta de 18 adjetivos: atlético, personalidad fuerte, deseo de arriesgarse, amante del peligro, dominante, agresivo, combativo, actúo como líder-lideresa, individualista, duro, egoísta, cariñoso, sensible a las necesidades de los demás, compasivo, cálido, afectuoso, tierno, delicado, suave, amoroso con los niños (niñas), lloro

fácilmente, sumiso. No se encontró documentación sobre la aplicación de esta escala en Colombia, pero al estar adaptada al contexto español y dada su utilización en el mismo (p. e., Agut *et al.*, 2023; Carrasco 2019; Jiménez *et al.*, 2011; López *et al.*, 2008), consideramos plausible su aplicación para el caso colombiano. La aplicación de este inventario nos permitió analizar la manera como los estudiantes y los docentes encuestados se autodescriben con respecto al género y considerar estos resultados con respecto a su edad.

La aplicación del BSRI, ha tenido resultados que nos sugieren elementos para tener en cuenta en la presente investigación, y que tienen que ver con las autodescripciones de los sujetos en cuanto al género masculino y femenino. También ha servido para desvelar las manifestaciones patriarcales que se solapan enmascaradas en actitudes en apariencia benevolentes.

Pasando a otro aspecto y como señalaba en la introducción, es necesario además dedicar un espacio a la consideración de las teorías feministas y su importante aportación a la identificación y el entendimiento de los estereotipos de género. De una parte, y desde un conocimiento interdisciplinario, tales teorías han interpretado y comprendido las relaciones de género en un contexto cultural que produce desigualdad, discriminación y dominación para las mujeres. De otra parte, las aplicaciones de tales teorías en los movimientos sociales han empujado los cambios hacia la igualdad entre los géneros lo cual se constituye en un valioso aporte a las iniciativas que aboguen por transformar las relaciones humanas, al sentar así bases que fomenten y favorezcan la equidad entre hombres y mujeres. Precisamente, de la consideración de tales teorías y sus aportaciones se ocupa el apartado que ofrezco a continuación.

1.3 Las aportaciones de las teorías feministas a la comprensión y a la equidad de las relaciones de género

Es pertinente, abordar las teorías feministas con sus aportaciones al entendimiento de los estereotipos de género. De una parte, porque desde un conocimiento interdisciplinario, se han interpretado y comprendido las relaciones de género en un contexto cultural que produce desigualdad, discriminación y dominación para las mujeres; y de otra parte porque se ha generado un movimiento social y muchas militantes lo asumen como un proyecto de vida.

Algunas corrientes feministas afirman que implica, además, considerar las relaciones de injusticia con otros oprimidos y con el ecosistema. Sus aportaciones nos permiten interpretar, analizar, reflexionar y proponer estrategias de transformación. Como señala Valcárcel (2001) “...el feminismo se autoconcibe también como una teoría de la deconstrucción, habrá que pensar que hay mucho, demasiado para deconstruir. Encarar semejante esfuerzo puede agotar a muchas generaciones” (p. 69).

Empero no se trata solo de teoría, sus militantes han conformado movimientos sociales que, a lo largo de la historia, en los diferentes lugares del planeta, han logrado hacer efectivos los derechos de las mujeres. El feminismo nos convoca a comprometernos desde el papel que desempeñamos en la sociedad, en este caso en la función docente, con los saberes propios de la profesión y como ciudadanas, a emprender la acción en consecuencia. Se trata, como señala Amorós (2000) de un proyecto de vida:

entendido como proyecto emancipatorio de las mujeres... emanciparse con respecto a su situación de subordinación pasa necesariamente por cuestionar la diferencia genérica asignada como construcción política cultural, simbólica; pero ello requiere transformar los significados constituidos, para interpretar los discursos hegemónicos, para reinterpretar las situaciones dadas y recrearlas confiriéndoles un nuevo sentido (p. 19).

Álvarez (2017), en su cátedra sobre las teorías feministas contemporáneas, considera el feminismo como una teoría política y filosófica que incluye una visión completa del ser, como raza humana. También lo entiende como un movimiento social, es decir, una práctica política, y como una forma de vida de personas que se han dedicado a esta causa.

El feminismo en la historia de la humanidad ha tenido su propio desarrollo, sus intenciones y figuras destacadas dan cuenta de los procesos de elaboración de conocimiento y de los movimientos sociales e historias de vida que lo acompañan. Identificar los estereotipos que rigen la sociedad remite a una revisión de cómo el feminismo ha respondido a las situaciones complejas de cada época, y de cada contexto en el que formula su propia perspectiva. En las diferentes épocas las mujeres han hecho historia con su pensamiento, compromiso y acción, y han logrado proponer maneras más humanas de concebir las relaciones de género. Las aplicaciones de estas teorías en los movimientos sociales han empujado los cambios hacia la igualdad entre los géneros, lo cual constituye un valioso aporte a las iniciativas

que aboguen por transformar las relaciones humanas. O, en otras palabras, que fomenten y favorezcan la equidad entre hombres y mujeres.

Tabla 2.

Principales aportaciones a la construcción del feminismo

| Autoras/es | Aportaciones a la construcción del feminismo |
|---|--|
| Chistiane de Pizan (1364-1430) | Su libro: <i>La ciudad de las damas</i> . Considerada precursora del feminismo moderno. |
| Olympia Gouges (1748-1793) | Escribe la Declaración de Derechos de las Mujeres y Ciudadanas. |
| Mary Wollstonecraf (1759-1797) | Su libro <i>Reivindicación de los derechos de las mujeres</i> . |
| Flora Tristán (1803-1844) | Producción literaria y política, entre ellas <i>Peregrinaciones de una paria</i> y <i>Emancipación de la mujer</i> . |
| María Stewart (1803-1879) | Primera mujer negra que señaló en público el racismo y el sexismo en Estados Unidos. Abolicionista y activista por los derechos de las mujeres. |
| John Stuart Mill (1806-1873) | Publica el libro <i>El sometimiento/sujeción de las mujeres</i> . |
| Elizabeth Cady Stanton (1815-1902) y Susan Brownell Anthony (1820-1906) | Promovieron la declaración en contra de la negación de derechos civiles o jurídicos para las mujeres. El 19 de julio de 1848, en el estado de Nueva York y en la capilla Wesleyana de Seneca Falls, fue aprobado el documento conocido como "Declaración de Seneca Falls" o "Declaración de sentimientos". |
| Aleksandra Kolontái (1872-1952) | Dos de sus obras: <i>La nueva mujer</i> y <i>El amor en la sociedad comunista</i> . |
| Simone de Beauvoir (1908-1986) | Su libro <i>El segundo sexo</i> (1949). |
| Betty Friedman (1921-2006) | Escribió en 1964 "La mística de la feminidad – el problema que no tiene nombre". crea el Movimiento NAW, <i>National Organization for Women</i> . |
| Kate Millett (1934-2017) | Su libro <i>Sexual Politics</i> (1969); sintetizó en su frase "lo personales político". |
| Luce Irigaray (1930) | Su obra <i>Speculum</i> (1974). Psicoanalista y filósofa francesa; evalúa cómo se produce la negación de lo femenino y su inferiorización. |
| Teresa de Lauretis (1938) | Reflexiona sobre las identidades de lesbianas, gais, bisexuales, transexuales (no hay una diferencia sexual, sino una multitud de diferencias). Introduce el término <i>queer</i> en sus reflexiones feministas. |
| Magdalena León (1939) | Desde una posición feminista aborda los temas de la desigualdad de las mujeres rurales, mujeres del servicio doméstico y es fundadora del grupo Mujer y Sociedad de la Universidad Nacional de Colombia. |
| Victoria Sedon (1942) | Feminismo de la diferencia. La diferencia no implica desigualdad. Plantea la diferencia sexual como liberadora de la mujer. |
| Alicia Puleo (1952) | Ecofeminismo. Denuncian la sobreexplotación de la tierra y la mercantilización de la sexualidad femenina. |

La Tabla 2 sintetiza las principales aportaciones, que describo más detalladamente a continuación, en las que coloco el nombre de las autoras, su fecha de nacimiento y deceso; y las aportaciones ya sean libros, documentos, movimientos sociales, o iniciativas jurídicas.

En el siglo XIX, el movimiento sufragista, que se sitúa en 1848, con la Declaración de Sentimientos en Seneca Falls, en Estados Unidos (Nueva York), reivindica el derecho al voto, a la propiedad y a la educación de las mujeres, y se marca como la primera convención sobre los derechos de las mujeres en los Estados Unidos, liderada por Elizabeth Cady Stanton (1815-1902) y Susan Brownell Anthony (1820-1906) y firmada por 78 mujeres y 32 hombres de diversos movimientos y asociaciones políticas. En este siglo se cuenta, además, con las ideas del filósofo John Stuart Mill (1806-1873) quien publica *El sometimiento/sujeción de las mujeres* e influencia al movimiento feminista sufragista. Su libro fue traducido al español por Emilia Pardo Bazán (1851-1921) periodista, literata española fundadora de la colección La Mujer.

Flora Tristán (1803-1844), socialista conocida por su producción literaria y política, entre sus libros tenemos *Peregrinaciones de una paria* y *Emancipación de la mujer*, es otra de las importantes referencias de esta época. Como también lo es Aleksandra Kolontái (1872-1952), primera mujer ministra de asuntos sociales en el gobierno de Lenin, quien escribió *La mujer nueva*, donde coloca el amor en un segundo lugar en su vida y no lo considera como algo esencial, que tenga que estar en primera posición.

En el siglo XX, el pensamiento feminista se ilumina con los planteamientos de Simone de Beauvoir (1908-1986) en *El segundo sexo* (1949), donde establece la claridad de lo que implica ser hombre y ser mujer. El hombre “mismo” y la mujer lo “otro”, que es secundario, oprimido, inferior, marginal, alterado y dependiente. Afirma Beauvoir que la función cognitiva de establecer comparaciones para caracterizar e identificar es necesaria, pero no para establecer categorías entre superiores e inferiores, lo “otro, mujer” se niega de tal manera que se adopta la perspectiva del hombre como universal, en representación de lo humano.

Otro notable aporte de la misma autora es la consideración de que “no se nace mujer, se llega a serlo”, y esto cambia la concepción determinista biológica de ser mujer u hombre en razón del sexo. Lo que vamos siendo tiene que ver con un conjunto complejo de elementos culturales, lingüísticos, históricos y sociales; por tanto, ser mujer no depende del cuerpo en que

se nace sino del entramado social y cultural con el que nos relacionamos y habitamos el mundo. Dado el sexo no se desarrolla el género, porque este último es una construcción cultural, por ello no es el sexo el que determina una posición de inferioridad o superioridad. Si somos el segundo sexo (Beauvoir, 1949; 1908-ib., 14/04/1986) no es por cuenta de nuestra biología, esta no es la base para comprender por qué estamos en un lugar secundario. Es una cuestión de género y no de sexo.

Betty Friedan (1921-2006), de Estados Unidos, escribió en 1964 *La mística de la feminidad, el problema que no tiene nombre*. En esta obra explica que el mal que no tiene nombre causa la imposibilidad de que la mujer logre su propio desarrollo: muchas mujeres se quejan de tristeza, angustia y ansiedad. Y es que, durante la segunda guerra mundial, las mujeres ingresaron al mercado laboral, pero terminada la guerra fueron reemplazadas por los hombres. Friedan crea el movimiento NAW (National Organization for Women), compuesto por varones y mujeres de clase media, con ideas liberales, que estaban de acuerdo con la proposición de que tener libertad es tener independencia, lo que implica que las mujeres ocupen el mercado de trabajo. Esta es una defensa clásica del feminismo liberal. Es el feminismo de la igualdad en términos de leyes, educación, oportunidades de trabajo. Pero también se desarrolla el feminismo radical, con Kate Millett y Luce Irigaray, en los años 70, que pretende ir a la raíz del problema que es la opresión producto de la cultura patriarcal.

También a mediados de los 70, se une la reflexión en torno a la sobreexplotación de la naturaleza y la subordinación y opresión de la mujer, y aparece el ecofeminismo como alternativa a la crisis de valores de la sociedad consumista e individualista. Dary y Alicia Puleo, representan el llamado ecofeminismo que une elementos del feminismo y el ecologismo, con el desafío de avanzar hacia la igualdad de las mujeres y los hombres desde los dos puntos de vista.

En los 80 aparecen otras expresiones del feminismo, como el de la diferencia sexual, en el contexto francés e italiano, el lesbiano en USA y Europa, y el negro en EE. UU. y América Latina.

En relación con el feminismo de la diferencia, Sedon, (2002, p 17) se pregunta: ¿Igualdad a costa de negar nuestra diferencia, nuestra naturaleza, nuestra realidad más real? La autora plantea la igualdad entre mujeres y hombres, pero no la igualdad con los hombres porque

eso implicaría la aceptación del modelo (patriarcal). No es admisible ser iguales si no se cuestiona el modelo social y cultural androcéntrico. Considera que las diferencias encierran una potencialidad extraordinaria: sin diferencias no hay cambio ni pluralidad, todo sería homogéneo y estático, sostiene la autora antes mencionada.

El feminismo de la diferencia plantea como estrategia el arte: el cine, la literatura, la música y las artes plásticas para generar símbolos que vayan al corazón del problema, que permitan crear lugares propios que representen una manera de estar en el mundo siendo diferentes. Sus impulsoras consideran que el feminismo de la diferencia no es opuesto al de la igualdad, porque no son contrarios conceptualmente. Su objetivo es la transformación del mundo desde el cambio de vida de las mujeres. Su punto de partida epistemológico y estratégico está en la diferencia sexual, el propósito es cuestionar el orden secreto de un orden patriarcal que convierte las diferencias en desigualdades. Crear un orden simbólico significa introducir la variable de la diferencia sexual en todos los ámbitos de la vida, del pensamiento, de la política. La lucha por el poder comienza en la autosignificación, la autoridad femenina y el empoderamiento de espacios creados por las propias mujeres, la sororidad entre las mujeres se constituye en la estrategia más poderosa.

Por su parte la teoría política del feminismo lesbiano se convierte en una práctica política que pone en cuestión la supremacía masculina y la institución básica de la heterosexualidad. Su principal aportación es el rechazo a la construcción conceptual que hace la sexología considerando al lesbianismo como una anomalía congénita. También se rechazan las concepciones sobre la envidia del pene, se rechaza que figure “en los libros de textos sexológicos junto a los abusos sexuales de menores y el fetichismo de la ropa interior” (Jeffreys, 1996, p. 11). Sus defensoras consideran el lesbianismo como una saludable elección para las mujeres basada en la autoestima, el amor por otras mujeres y el rechazo de la opresión masculina. En su opinión toda mujer podría ser lesbiana porque se trata de una opción política revolucionaria, y si las mujeres adoptaran esta opción, se podría desestabilizar el patriarcado, y los varones perderían el poder sustentado en el rol reproductivo y de cuidado no remunerado que realizan las mujeres. Se crearía un universo alternativo para la construcción de una nueva sexualidad, una nueva ética, una nueva cultura en contra de la corriente dominante masculina (o *malestream*). Se irradiarían nuevos valores positivos, feministas y lesbianos, transformando el mundo a favor de las mujeres y acabando con la sadosociedad (Jeffreys, 1996).

El llamado feminismo negro coloca como frente de trabajo la superación de las ideologías racistas, además de la lucha por superar las desigualdades provocadas por la hegemonía masculina. Como es conocido históricamente el racismo establece la inferioridad social de los segmentos negros de la población y, en particular, de las mujeres negras por su condición de género y raza. El movimiento diseña estrategias para la acción política feminista y antirracista. “Son propuestas que han hecho frente a la colonialidad del poder y del saber y hay que reconocerlas para lograr realmente una descolonización” (Curiel, 2007, p. 100).

Por último, el feminismo *queer*, inicialmente denominado así por Teresa de Lauretis, en 1990, expone que no hay diferencia sexual, sino una multitud de diferencias, una sección transversal de las relaciones de poder, una diversidad de poderes de vida. Su fortaleza está en el concepto de interseccionalidad en las que el género, la etnia, la clase o la orientación sexual, y otras categorías sociales, no son naturales o biológicas: son construidas y están interrelacionadas. Se oponen a las instituciones políticas tradicionales que afirman ser representativas de lo normal, de lo universal. Se consideran como una expresión del pensamiento crítico. Como señala Platero (2014):

La teoría *Queer*, está fuertemente emparentada con el anti-racismo, la post-colonialidad, los estudios críticos con la diversidad funcional o el propio feminismo de la tercera ola, que en su conjunto presentan batalla frente a la idea de la normalidad. Las aportaciones más relevantes de la teoría *Queer* tienen que ver con un cuestionamiento de las normas establecidas, aquellas que se señalan como buenas, naturales o tradicionales; este cuestionamiento alude a que estas normas son binarias y forman parte inherente del pensamiento occidental (p. 80).

Para cerrar este apartado, y en relación con los movimientos feministas en América Latina, Pedrozo y Ortiz (2019) hacen un análisis en el que traen a colación el enfoque intercultural, crítico y decolonial y plantean una nueva perspectiva para “superar la intolerancia cultural y la subalternización patriarcal a partir de un feminismo intercultural, promotor de diálogos epistémicos y procesos para compartir el poder social” (p. 197).

También, en América Latina se propone el denominado feminismo comunitario, no como teoría, más bien como un movimiento que, además de luchar por el territorio, la memoria ancestral entre los pueblos, su relación, la naturaleza y el vivir en comunidad, se plantea la necesidad de construir un feminismo favorable a las luchas de las mujeres de acuerdo con su territorio. Conciben la opresión patriarcal, racista, capitalista y neoliberal (Cabnal, 2017)

Una importante aportación específica, con respecto a la relación de teorías feministas y educación, la hace Sandra Acker (1994), quien sintetiza las implicaciones educativas de las diversas teorías feministas y categoriza tres conjuntos de teorías: el feminismo liberal, el feminismo socialista y el feminismo radical. El liberal acoge como principales temas la igualdad de oportunidades, la socialización, los estereotipos de sexo y la discriminación sexual. En la educación propone transformar las prácticas socializadoras, desarrollar un cambio de actitudes y hacer uso de procedimientos legales.

En Colombia tenemos la aportación importante de mujeres como Magdalena León, reconocida feminista, académica y activista; que colocó sobre la palestra política los temas sobre la desigualdad de las mujeres rurales y las mujeres del servicio doméstico y sacó adelante políticas en favor del reconocimiento del trabajo de dichos sectores. También Yolanda Puyana, investigadora, ha contribuido al análisis de la situación de desigualdad y lo ha plasmado en artículos y libros, y Amparo Sánchez, feminista, fundadora de la Casa de la Mujer, e Isabel Ortiz, feminista y fundadora de Mujer y Futuro.

El socialista se preocupa por la posición de la mujer dentro de la economía y la familia, se pregunta por la relación de la educación con la reproducción de las divisiones de género dentro del capitalismo, y llama la atención sobre la función de las escuelas en la reproducción de la división sexual y social del trabajo en la familia y en la actividad productiva. El radical propende por el cambio en la estructura social que elimine el dominio masculino y las estructuras patriarcales; sus escritos giran en torno al monopolio de la cultura y del conocimiento por parte de los hombres, y a las normas establecidas para los sexos en la vida cotidiana de las escuelas (Acker, 1994).

Con la revisión hasta aquí realizada no pretendí establecer fronteras entre una y otra concepción teórica sobre el feminismo, sino más bien registrar las perspectivas generadas en cada contexto. No se pueden englobar sus teorías en una sola, sus planteamientos son complejos y responden a comprender, reflexionar, proponer desde las ciencias sociales, pero también desde la sensibilidad, los sentimientos, las emociones y la consideración como proyecto de vida. Las teorías feministas colocan en la mira el patriarcado y la inequidad en todas sus expresiones.

Los estudios sobre la equidad han identificado los mecanismos psicológicos y sociales mediante los cuales se mantiene la discriminación de manera informal, aunque se haga eliminando los obstáculos formales (Harding, 1996, p. 20). Las feministas de otros campos de investigación han empezado a formular objeciones claras y coherentes contra los marcos conceptuales de sus respectivas disciplinas al situar la perspectiva de la mujer sobre el simbolismo de género (Harding, 1996, p. 18). Además, han documentado la masiva oposición histórica a que las mujeres tuvieran a su disposición una educación, títulos y trabajos semejantes a lo de los hombres de capacidades similares. Y es precisamente este contexto educativo, que forma para el trabajo y la vida, contribuyendo a la construcción de los elementos básicos de la identidad de las personas, desde el cual podemos afrontar la búsqueda y puesta en marcha de estrategias que favorezcan la equidad en las relaciones de género.

Sedon, (2021), explica que el feminismo se constituye en un camino para construir un humanismo en el que la mujer tenga la categoría de sujeto político que le ha sido negada en el patriarcado; es necesario restituir a las mujeres su papel en la historia, en la política, en la ciencia, y en todos los campos en los que hasta el momento no ha sido reconocida como sujeto.

Ahora bien, la educación como servicio público es objeto de normas legales y de principios orientadores emanados de los Estados nacionales y organismos internacionales. La educación para la sexualidad y para la equidad de género, en el caso colombiano, cuenta con normas jurídicas y también, como se ha señalado, con orientaciones didácticas para su realización. Por tal razón consideré importante incluir un análisis de tales principios y normativas, que será el objeto del siguiente apartado.

1.4 Las normativas para el enfoque de género en Colombia

Una de las inquietudes en esta investigación la suscitó la constatación de la existencia de una normativa prolija referente a la equidad de género y su escasa aplicación por parte de las diferentes instancias del estado colombiano. Para el sistema educativo colombiano, en la Constitución Política de Colombia, en la Ley 115 de 1994, la Ley 1620 del 2013, los planes decenales, y en algunas sentencias, se registran los articulados y las acciones encaminadas a estimular la equidad, la justicia y la fraternidad como valores que deben formar parte de los currículos educativos.

También a nivel específico del reconocimiento de los derechos de las mujeres, registro un conjunto de leyes que intentan cerrar brechas de inequidad y que van desde la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer hasta la promulgación de la sentencia C-055 de 2022 con la cual la Corte Constitucional de Colombia despenalizó la Interrupción Voluntaria del Embarazo hasta la semana 24 de gestación.

Menciono los CONPES (Consejo Nacional de Política Económica y Social de la República de Colombia) que garantizan la existencia de políticas que cuenten con los recursos económicos necesarios para la implementación de las leyes y también me refiero a pactos, convenciones y protocolos, y a la Agenda 2030, que se encargan de fortalecer la equidad de género a nivel global.

En este apartado describo la normativa con enfoque de género relacionada con el sistema educativo en particular y la normativa de interés general sobre la equidad de género.

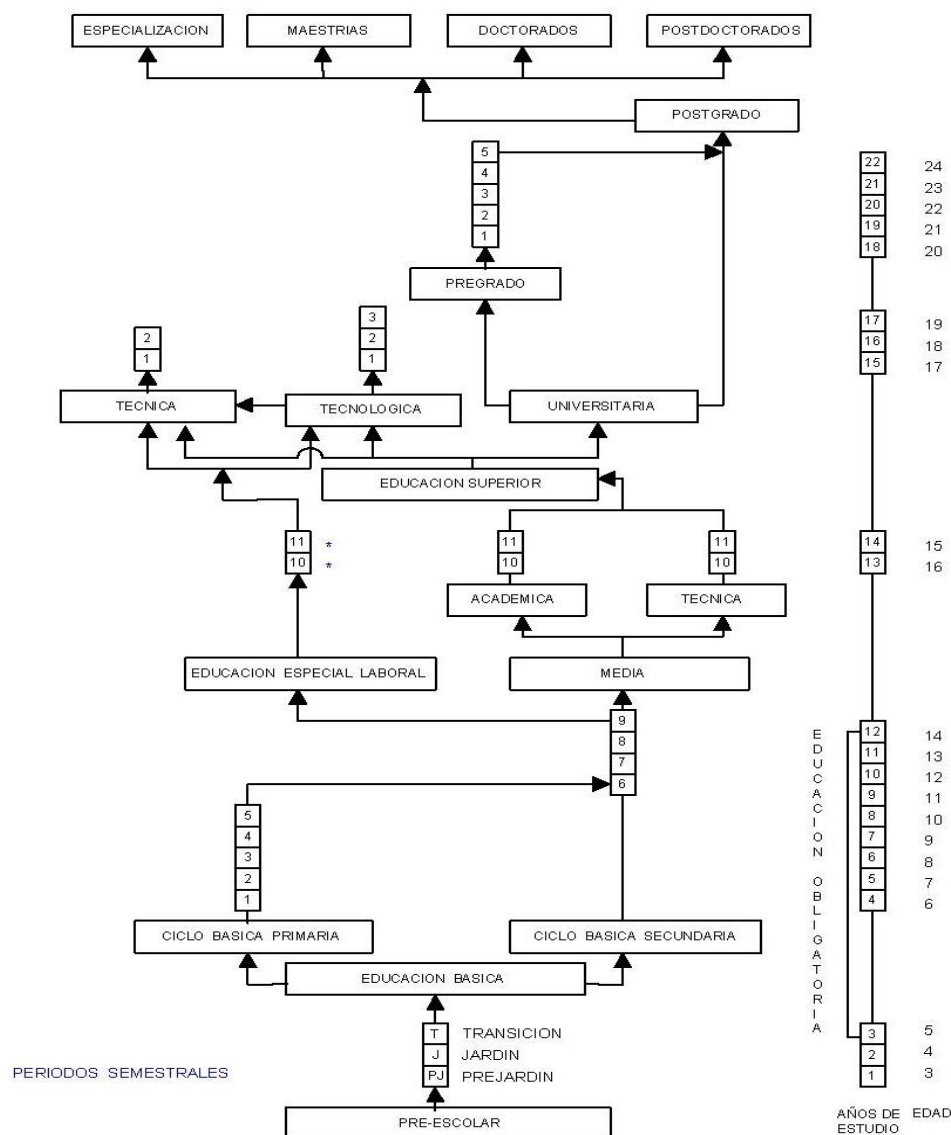
1.4.1 Normativa relacionada con la equidad de género en el sistema educativo

Antes de describir la normativa relacionada con la equidad de género es necesario ubicarnos en el sistema educativo colombiano, con este fin presentamos un gráfico (ver Figura 01) con su estructura que cubre, en forma ascendente, la educación preescolar, básica (básica primaria y básica secundaria), media y superior, a esta estructura corresponde la educación formal, la educación para el trabajo y el desarrollo humano y la educación informal. El trabajo presentado en esta investigación está ubicado en el nivel de educación básica primaria, en quinto grado.

El sistema legislativo de Colombia ha sido prolífico en leyes al favorecimiento de la equidad de género. Específicamente alusivo a la educación encontramos la Constitución Política de Colombia, la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), el Decreto 1075 de 2015, la Ley de Convivencia (Ley 1620 de 2013) y un conjunto de normas, en su mayoría resultado de la presión del movimiento de mujeres en Colombia. En la Tabla 9 damos cuenta de algunos ejemplos de las normas mencionadas.

Figura 1.

Estructura del sistema educativo formal en Colombia



Nota. Tomado de enlace <https://www.oei.es/historico/quipu/colombia/sistema.htm>

La Constitución Política de Colombia de 1991 y la formalización de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), han ido explicitando la intencionalidad positiva hacia el reconocimiento de la equidad de género.

La Ley general de educación establece que la educación básica primaria es obligatoria, comprende cinco grados y se estructura en torno a un currículo común, conformado por las áreas fundamentales del conocimiento y de la actividad humana, y quizá dos de sus objetivos se relacionan con esa búsqueda de la equidad entre los géneros: la formación de los valores fundamentales para la convivencia en una sociedad democrática, participativa y pluralista y la

adquisición de habilidades para desempeñarse con autonomía en la sociedad. Por su parte la Ley 1620 de 2013 (Ley de convivencia) se ocupa de contribuir a la formación de ciudadanos activos que aporten a la construcción de una sociedad democrática, participativa, pluralista e intercultural, en concordancia con el mandato constitucional.

En la Tabla 03, presento una síntesis de las normativas más importantes que promueven la equidad de género en Colombia.

Tabla 3.

Normativa de interés educativo para la equidad de género en Colombia

| Normativa | Descripción |
|-----------------------------------|---|
| Constitución Política de Colombia | <p>El artículo 13 confirma que todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, deben recibir la misma protección y trato de las autoridades y gozar de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica.</p> <p>El artículo 16 establece el derecho a la libre personalidad con las limitaciones únicas que asignan los derechos de los demás y el orden jurídico.</p> <p>El artículo 27 consagra el derecho a la libertad de aprendizaje, investigación y enseñanza.</p> <p>El artículo 42 dice que las autoridades garantizarán la adecuada y efectiva participación de la mujer en los niveles decisorios de la administración pública.</p> <p>Artículo 43 se refiere a que La mujer y el hombre tienen iguales derechos y oportunidades. La mujer no podrá ser sometida a ninguna clase de discriminación. Durante el embarazo y después del parto gozará de especial asistencia y protección del Estado, y recibirá de este subsidio alimentario si entonces estuviere desempleada o desamparada.</p> <p>El artículo 44 establece los derechos fundamentales de los infantes referidos a la vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separados de ella, el cuidado y amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión. Protección contra toda forma de abandono, violencia física o moral, secuestro, venta, abuso sexual, explotación laboral o económica y trabajos riesgosos.</p> |
| Ley 115 de 1994 | <p>Entre los fines de la educación esta Ley señala.</p> <p>a. El pleno desarrollo de la personalidad dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos.</p> <p>b. La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad.</p> <p>c. Desarrollar una sana sexualidad que promueva el conocimiento de sí mismo y la autoestima, la construcción de la identidad sexual dentro del respeto por la equidad de los sexos, la afectividad, el respeto mutuo y prepararse para una vida familiar armónica y responsable.</p> |
| Ley 1620 de 2013 | <p>Dicha normativa está orientada a:</p> <p>a. Formar personas capaces de reconocerse como sujetos activos titulares de derechos humanos, sexuales y reproductivos.</p> <p>b. Desarrollar competencias en los estudiantes para que tengan la capacidad de relacionarse consigo mismos y con los demás, con criterios de respeto por sí mismos, por el otro y por el entorno, con el fin de poder alcanzar un estado de bienestar físico, mental y social que les posibilite tomar decisiones asertivas, informadas y autónomas para ejercer una sexualidad libre, satisfactoria, responsable y sana en torno a la construcción de su proyecto de vida y a la transformación de las dinámicas sociales, hacia el establecimiento de relaciones más justas, democráticas y responsables.</p> |

Nota. Elaboración a partir de las normas señaladas.

De otra parte, y más recientemente, el Plan Decenal de Educación 2016-2026, avanza un paso más en dicha ruta, porque menciona la intencionalidad en el título: “El camino hacia la calidad y la equidad”. Este plan está considerado como una hoja de ruta para avanzar, precisamente, hacia un sistema educativo de calidad que promueva el desarrollo económico y social del país, y la construcción de una sociedad cuyos cimientos sean la justicia, la equidad, el respeto y el reconocimiento de las diferencias.

Uno de los principales atributos del citado Plan Nacional Decenal de Educación es su carácter incluyente y participativo: más de un millón de ciudadanos contribuyeron a su construcción, una cifra nunca antes vista. Retoma del anterior Plan Decenal Educativo (2006-2016), la necesidad de fortalecer la formación de competencias ciudadanas, el desarrollo humano y la responsabilidad con la sociedad y con el medio ambiente, para contribuir a las transformaciones que requiere el país. Propone como desafíos la transformación de la educación para impulsar una educación que pueda construir una sociedad en paz sobre una base de equidad, inclusión, respeto a la ética y equidad de género.

En la práctica la normativa ha exigido a las instituciones educativas ajustar los manuales de convivencia, fortalecer proyectos educativos en el marco del PEI (Proyecto Educativo Institucional), desarrollar competencias ciudadanas para el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos, identificar riesgos que afecten la convivencia escolar y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos, y diseñar protocolos de acción oportuna en caso de que se vulneren los derechos. El marco normativo está en consonancia con la equidad de género, por ello es necesario transversalizar en el sistema educativo todos los procesos que den lugar al logro de esta intención.

1.4.2 Normativa general sobre la equidad de género

También se cuenta con normativa general que favorece la equidad de género; leyes, decretos, políticas, sentencias transversales y que por tanto tienen su incidencia en la educación, las que mencionamos en la Tabla 04. En dicha tabla se muestra que desde 1996 y por lo menos hasta el año 2022, se han desarrollado y aprobado numerosos instrumentos legales que contribuyen a la articulación y reglamentación de aspectos tan diversos y relevantes sobre la no discriminación, el derecho a la vida sin violencia, derechos políticos, derecho al trabajo, derechos sexuales y reproductivos, civiles patrimoniales; entre otros.

Tabla 4.

Normativa de interés general para la equidad de género.

| Normativa | Descripción |
|------------------|---|
| Ley 294 de 1996 | En desarrollo del artículo 42 de la Constitución Política, promueve la prevención, remedio y sanción de la violencia intrafamiliar. |
| Ley 51 de 1981 | Ratifica la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Contra la Mujer (CEDAW, 1979). |
| Ley 22 de 1981 | Ratifica la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial. Sobre las mujeres plantea la urgencia de garantizar los derechos humanos. |
| Ley 575 de 2000 | Sobre violencia intrafamiliar. |
| Ley 581 de 2000 | “Ley de Cuotas”, por la cual se reglamenta la adecuación y efectiva participación de la mujer en los niveles decisorios de las diferentes ramas y órganos del poder público. |
| Ley 679 de 2001 | Expide un estatuto para prevenir y contrarrestar la explotación, la pornografía y el turismo sexual con menores, desarrolla el artículo 44 de la Constitución. |
| Ley 750 de 2002 | Concede al esposo o compañero licencia de maternidad. |
| Ley 731 de 2002 | Ley de Mujer Rural. Tiene por objeto mejorar la calidad de vida de las mujeres rurales, priorizando las de bajos recursos y consagra medidas encaminadas a acelerar la equidad entre el hombre y la mujer rural. |
| Ley 800 de 2003 | Aprueba la Convención de Naciones Unidas contra la Delincuencia Organizada Transnacional y el Protocolo para prevenir, reprimir y sancionar la trata de personas, en especial de mujeres y niños. |
| Ley 1009 de 2006 | Crea con carácter permanente le Observatorio de Género. |
| Ley 1010 de 2006 | Adoptó medidas para prevenir, corregir y sancionar el acoso laboral y otros hostigamientos en el marco de las relaciones de trabajo. |
| Ley 1257 de 2008 | Mediante la cual se dictan normas de sensibilización, prevención, atención y sanción de formas de violencia y discriminación contra las mujeres. Se reforman los códigos penales, de procedimiento penal, la Ley 294 de 1996 y se dictan otras disposiciones. |
| Ley 1413 de 2010 | Regula la inclusión de la economía del cuidado en el sistema de cuentas nacionales con el objeto de medir la contribución de la mujer al desarrollo económico y social del país. |
| Ley 1475 de 2011 | Adopta reglas de organización y funcionamiento de los partidos y movimientos políticos, de los procesos electorales y se dictan otras disposiciones. Permitió las cuotas en las de listas a cargos de elección popular. |
| Ley 1496 de 2011 | Garantiza la igualdad salarial y de retribución laboral entre mujeres y hombres, se establecen mecanismos para erradicar cualquier forma de discriminación y se dictan otras disposiciones. |
| Ley 1761 de 2015 | Se crea el tipo penal de feminicidio como delito autónomo. |
| Ley 222 de 2022 | Crea el Ministerio de la Igualdad y la Equidad (Ley 222 de 2022). |

Promoción de la equidad de género: una propuesta de intervención educativa en Colombia

En el 2022, el Congreso de la República de Colombia aprobó la ley que crea el Ministerio de la Igualdad y la Equidad (Ley 222 de 2022); su propósito es proteger a las poblaciones vulnerables, entre ellas las mujeres y su diversidad. Los campesinos y personas en situación de discapacidad, la población LGBTIQ+, pueblos afrodescendientes, indígenas y ROM (conocidos como gitanos). La ley cumple una de las propuestas de la campaña presidencial del actual presidente Gustavo Petro y la vicepresidenta Francia Márquez.

Pero, además, es preciso mencionar dos sentencias de la Corte Constitucional de Colombia que tienen que ver con la despenalización del aborto. La primera de ellas emitida el 10 de mayo de 2006, mediante la Sentencia C-355/06, la Sala Plena del Tribunal Constitucional decidió despenalizar la práctica del aborto en tres circunstancias específicas: cuando la continuación del embarazo constituya peligro para la vida o la salud de la mujer, certificada por un médico; cuando exista grave malformación del feto que haga inviable su vida, certificada por un médico y cuando el embarazo sea el resultado de una violación, debidamente denunciada. La segunda es la Sentencia C-055 de 2022 con la cual la Corte Constitucional de Colombia despenalizó la interrupción voluntaria del embarazo hasta la semana 24 de gestación.

De otra parte, a través del CONPES (Consejo Nacional de Política Económica y Social de la República de Colombia) Social 91 de 2005, Colombia definió las metas nacionales para el logro de los Objetivos de Desarrollo del Milenio. El tercero de estos objetivos, “Promover la igualdad entre los géneros y la autonomía de la mujer” apunta, específicamente, a la equidad de género, no solo como fin en sí mismo, sino también como medio imprescindible para el logro de los otros Objetivos.

El CONPES 4080 de 2022, llamado: Política Pública de Equidad de Género para las Mujeres: Hacia el Desarrollo Sostenible del País, propone acciones orientadas a aumentar las oportunidades de autonomía económica para las mujeres, lograr la paridad política de la participación de las mujeres en los cargos públicos; generar intervenciones públicas que mejoren la salud física y mental de las mujeres; prevenir y atender de manera integral las violencias contra las mujeres; afianzar el rol de las mujeres en la construcción de paz; transversalización del enfoque de género en asuntos estratégicos del Estado y transformación cultural. Todas estas acciones con énfasis de aplicación en las mujeres rurales.

El CONPES 161 de 2023 contiene los lineamientos para la política pública de equidad de género y el plan para garantizar a las mujeres una vida libre de violencias. Plantea específicamente la educación de calidad con enfoque diferencial y el acceso de las mujeres a las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones.

Finalmente, es necesario hacer referencia a pactos, convenciones y protocolos y a la Agenda 2030 que se encargan de fortalecer la equidad como son los siguientes: Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (1966) y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966); Convención Contra la Tortura y Otros Tratos o Penas Crueles, Inhumanos o Degradantes (1984), y Protocolo Facultativo a la Convención sobre Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra la Mujer (1999).

A ellos se añaden el documento producido en el 2012 sobre los criterios de la política pública de género, elaborado por la Alta Consejería Presidencial para la Equidad de la Mujer, con la participación de la sociedad civil y el apoyo de diversas agencias y entidades relevantes en el ámbito que nos ocupa como: ONU Mujeres; Agencia Española de Cooperación Internacional (AECID); Proyecto Pro de Mujer de la Agencia Alemana de Cooperación (GTZ); Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA); Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD); Agencia de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR); Programa Integral de Violencias de Género; Programa Ventana de Paz; Agencia del Desarrollo Internacional de los Estados Unidos (Usaid), y las embajadas de Canadá, Países Bajos, Noruega y Suecia.

Además, la Resolución 1325 de 2000, del Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas, sobre Mujeres, Paz y Seguridad; esta resolución promueve la adopción de medidas especiales para proteger a las mujeres y a las niñas de la violencia por razón de género.

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, emitida en septiembre de 2015 por los Estados Miembros de la Organización de las Naciones Unidas, plantea terminar con la pobreza y para ello propone los llamados Objetivos de Desarrollo Sostenible en total 17, de los cuales cabe destacar el cuarto referido al logro de educación de calidad y el quinto a la igualdad de género tal y como se muestra en la Figura 02.

Promoción de la equidad de género: una propuesta de intervención educativa en Colombia

En cuanto a la educación de calidad propone garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje para todas y todos durante toda la vida. Velar por que todas las niñas y todos los niños terminen los ciclos de la enseñanza primaria y secundaria, gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados escolares pertinentes y eficaces, y tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y a una enseñanza preescolar de calidad y a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria en condiciones de igualdad para todos los hombres y las mujeres.

Figura 2.

Objetivos de Desarrollo Sostenible.



Nota. Fuente: <https://www.unwomen.org/es/news/in-focus/women-and-the-sdgs>

Sus propuestas incluyen también: eliminar las disparidades de género en la educación y garantizar el acceso en condiciones de igualdad de las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad, a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional; garantizar que todos los jóvenes y al menos una proporción sustancial de los adultos, tanto hombres como mujeres, tengan competencias de lectura, escritura y aritmética; garantizar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible; construir y adecuar instalaciones escolares que respondan a las necesidades de los niños y las personas discapacitadas que tengan en cuenta las cuestiones de género, y que ofrezcan entornos de

aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos; aumentar sustancialmente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento; aumentar sustancialmente a nivel mundial el número de becas disponibles para los países en desarrollo; aumentar sustancialmente la oferta de maestros calificados, entre otras posibilidades mediante la cooperación internacional.

El quinto de los ODS “Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas”, destaca los siguientes aspectos para las mujeres y las niñas: erradicar todas las formas de discriminación para ellas en el mundo; eliminar todas las formas de violencia; eliminar prácticas nocivas como el matrimonio infantil, precoz y forzado y la mutilación genital femenina; reconocer el trabajo doméstico a partir de políticas de protección social, infraestructura y promoción de la responsabilidad compartida según proceda en cada país; lograr la igualdad en oportunidades para el ejercicio del liderazgo a todos los niveles decisorios en la vida política, económica y pública; asegurar el acceso universal a la salud sexual y reproductiva y los derechos reproductivos.

Coyunturalmente, el ingreso de Colombia a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo (en adelante OCDE), favorece que el país encuentre un aliado a la hora de diseñar y evaluar políticas públicas, así como un facilitador de intercambio de las mejores prácticas de otros países. Es más, un reciente informe de 2020 de la OCDE identificó a Colombia como el país de América Latina y el Caribe con el mejor desempeño en políticas de equidad de género, ubicándolo además como el número 13 a nivel mundial. Esta posición la presentó el mencionado órgano internacional con base en el Índice de Instituciones Sociales y Género de esta Organización, que estudió la situación en 180 países (*El Nuevo Siglo*, 2020). Pero, además, el sistema educativo colombiano también puede acudir a un conjunto de normas específicas que pretenden el logro de la equidad de género.

Pero aun contando con este contexto en favor de la equidad de género en cuanto a las normas y haber sido el país catalogado por la OCDE con buen desempeño en las políticas sobre equidad de género existe información sobre los niveles discriminación.

Podemos decir que existe una normativa suficiente y necesaria que amerita consulta, divulgación, aplicación, seguimiento y evaluación. La sociedad civil y especialmente los

maestros desde el ejercicio de su profesión y su intervención en los espacios sociales están convocados a darle aplicación para contribuir de manera práctica con los procesos de equidad de género que necesita nuestra sociedad.

1.5 Resumen

Las preconcepciones generalizadas que se incrustan en los comportamientos de la humanidad y se naturalizan sin mayores análisis cognitivos, los denominamos estereotipos de género; son como sólidas impresiones (tomado del griego, *tipos* “impresión” *stereos* “sólido”) que interpretan lo que significa ser hombre y ser mujer a la luz de las construcciones sociales de una cultura, elaboradas a partir de las diferencias biológicas existentes entre los dos sexos (concepto de género).

Podemos decir que los estereotipos de género son ese conjunto de creencias compartidas socialmente, que están conformados por los roles de género que visualizan los comportamientos, prohibiciones y formas de ser y de sentir, que en un entorno social se consideran apropiado para cada uno de los sexos. Las ciencias sociales acuñan el concepto de rol para denotar la posición, responsabilidades y privilegios y reglas de conductas asociadas a las interacciones sociales: el rol reproductivo asociado a la dependencia asignado a las mujeres, y para los hombres el rol productivo asociado al poder y el patriarcado.

La perspectiva de género analiza las relaciones entre los sexos y permite mostrar las inequidades e injusticias que se derivan de patrones culturales. Dichos patrones culturales pueden ser transformados; quiere decir que no estamos determinados, por los estereotipos de género y que estos pueden ser transformados hacia roles más equitativos y justos.

A la perspectiva de género en su concepción cultural y su posibilidad dinámica de transformación integramos el aporte de Bem (1974), quien elaboró el Inventario de roles sexuales de Bem (BSRI), agrupados en tres escalas: rasgos instrumentales (masculinidad), rasgos expresivos (feminidad), y rasgos neutrales (deseabilidad). La escala de rasgos instrumentales o masculinidad incluye cualidades estereotípicamente asociadas con los hombres (p. e., asertivo, independiente, ambicioso). La escala de rasgos expresivos o feminidad contiene características o cualidades estereotípicamente asociadas con las mujeres (p. e.,

amable, crédula, cálida). Finalmente, la escala de rasgos neutrales incluye cualidades no asociadas estereotípicamente con un género concreto (p. e., amigable, impredecible, feliz).

Numerosos estudios con base en la propuesta de Bem, permiten valorar la gran importancia que ha tenido su aplicación para consolidar aspectos que tienen que ver con la igualdad de género, como por ejemplo que tanto en hombres como en mujeres pueden ocurrir o identificarse, incluso con la misma magnitud, los rasgos de masculinidad y feminidad, de forma que tales cualidades, aun habiéndose atribuido estereotípicamente a un género u otro no se excluyen mutuamente (Bem *et al.*, 1976). Bem expresó sobre la base de sus resultados que la diferenciación rígida de los roles sociales quizá había dejado de ser útil y que era incluso posible que la caracterización equilibrada, es decir andrógina, pudiera ser una buena manera de encontrar una mayor salud psicológica en los humanos (Bem, 1974). Y esto propone una flexibilidad en la que caben posibilidades que subvierten la concepción patriarcal de los comportamientos.

De otra parte, las teorías feministas constituyen un soporte fundamental para comprender lo que entraña el patriarcado como sistema de dominio en el que se hallan encriptados los estereotipos de género. Las teorías feministas nos permiten interpretar y comprender las relaciones de género en un tejido complejo de desigualdad, discriminación y dominación de las mujeres; en contextos de múltiples categorías sociales. Son numerosos las aportaciones del feminismo, representados en documentos, libros, iniciativas jurídicas y movimientos sociales, que no alcanzan a ser nombrados en esta tesis.

Desde Chistiane de Pizan (1364-1430), con su libro *La ciudad de las damas* y considerada precursora del feminismo moderno; pasando por la declaración de los derechos de las mujeres y las ciudadanas de Olympia Gouges (1748-1793); Mary Wollstonecraf (1759-1797) con su libro *Reivindicación de los derechos de las mujeres*; Flora Tristán (1803-1844) con su producción literaria y política (*Peregrinaciones de una paria* y *Emancipación de la mujer*); María Stewart (1803-1879) activista por los derechos de las mujeres, señaló públicamente el racismo y el sexismo en Estados Unidos; John Stuart Mill (1806-1873) con su libro *El sometimiento/sujeción de las mujeres*; Elizabeth Cady Stanton (1815-1902) y Susan Brownell Anthony (1820-1906) quienes promovieron la declaración en contra de la negación de derechos civiles o jurídicos para las mujeres; Aleksandra Kolontái (1872-1952) con sus obras: *La nueva mujer* y *El amor en la sociedad comunista*.

En este trasegar llegamos a las aportaciones de Simone de Beauvoir (1908-1986), especialmente con su libro *El segundo sexo* (1949), el hombre “mismo” y la mujer lo “otro”, que es secundario, oprimido, inferior, marginal, alterado y dependiente, lo “otro, mujer” se niega de tal manera que se adopta la perspectiva del hombre como universal, en representación de lo humano. No se nace mujer, se llega a serlo”, y esto cambia la concepción determinista biológica de ser mujer u hombre en virtud del sexo. Lo que vamos siendo tiene que ver con un conjunto complejo de elementos culturales, lingüísticos, históricos y sociales; por tanto, ser mujer no depende del cuerpo en que se nace sino del entramado social y cultural con el que nos relacionamos y habitamos el mundo.

Continuamos con las aportaciones de Betty Friedan (1921-2006) con su escrito 1964 “La mística de la feminidad – el problema que no tiene nombre” (1964), y crea el Movimiento NAW, National Organization for Women; Kate Millett (1934-2017), su libro *Sexual Politics* (1969); y su memorable proposición de “lo personal es político”; Luce Irigaray (1930), su obra *Speculum* (1974), evalúa cómo se produce la negación de lo femenino y su inferiorización; Teresa de Lauretis (1938), introduce en término *queer* y reflexiona sobre las diferentes identidades; Victoria Sedon (1942) promulga que una identidad diferente no implica desigualdad; Alicia Puleo (1952) denuncia la sobreexplotación de la tierra y la mercantilización de la sexualidad femenina, es exponente del ecofeminismo.

También son destacables las aportaciones de los movimientos feministas en América Latina, que proponen el enfoque intercultural, crítico y decolonial y el denominado feminismo comunitario, que lucha por el territorio, la memoria ancestral entre los pueblos, su relación, la naturaleza y la vivencia en comunidad.

En este capítulo hago alusión, además, a las normas referentes a la equidad de género que puede dar soporte a las iniciativas educativas. La Constitución Política de Colombia de 1991 establece que la mujer y el hombre tienen iguales derechos y oportunidades. La Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), explicita la intencionalidad positiva hacia el reconocimiento de la equidad de género. La ley de convivencia (Ley 1620 de 2013), especifica la formación para el desarrollo de competencias para tomar decisiones asertivas, informadas y autónomas para ejercer una sexualidad libre, satisfactoria, responsable y sana en torno a la

construcción de su proyecto de vida y a la transformación de las dinámicas sociales, hacia el establecimiento de relaciones más justas, democráticas y responsables.

Contamos además normativa de interés general para la equidad de género, en especial la Ley 51 de 1981 que ratifica la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Contra la Mujer (CEDAW, 1979). Ley 800 de 2003 aprueba la Convención de Naciones Unidas contra la Delincuencia Organizada Transnacional y el Protocolo para prevenir, reprimir y sancionar la trata de personas, en especial de mujeres y niños.

En 2022, el Congreso de la República de Colombia aprobó la ley que crea el Ministerio de la Igualdad y la Equidad (Ley 222 de 2022); su propósito es proteger a las poblaciones vulnerables, entre ellas las mujeres y su diversidad. Contamos con dos sentencias de la Corte Constitucional de Colombia que tienen que ver con la despenalización del aborto; la Sentencia C-355/06, del 10 de mayo de 2006 que despenaliza la práctica del aborto en tres circunstancias específicas: cuando la continuación del embarazo constituya peligro para la vida o la salud de la mujer, certificada por un médico; cuando exista grave malformación del feto que haga inviable su vida, certificada por un médico y cuando el embarazo sea el resultado de una violación, debidamente denunciada; y la sentencia C-055 de 2022 con la cual la Corte Constitucional de Colombia despenalizó la Interrupción Voluntaria del Embarazo hasta la semana 24 de gestación.

El Estado colombiano acoge también la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, emitida en septiembre de 2015 por los Estados Miembros de la Organización de las Naciones Unidas, y que plantea terminar con la pobreza y para ello propone los llamados Objetivos de Desarrollo Sostenible en total 17, de los cuales cabe destacar el cuarto referido al logro de educación de calidad y el quinto a la igualdad de género.

En síntesis, he pretendido en este capítulo, articular las aportaciones sobre la concepción de las relaciones de género y los estereotipos de género e integrar el Inventario de Bem (BSRI); integrar las teorías feministas y también integrar la normativa colombiana con las leyes específicas que favorecen la educación para la equidad de género. En el capítulo que ofrezco a continuación ofrezco las aportaciones que desde el ámbito educativo, tanto a nivel internacional como a nivel nacional y local, y desde el constructivismo pedagógico sustentan el diseño de la propuesta educativa para la equidad de género.

CAPÍTULO 2: APORTACIONES PARA CONSTRUIR LA PROPUESTA EDUCATIVA

2.1 Introducción

En este capítulo sobre las aportaciones que sustentan la construcción de la propuesta educativa para la equidad de género he analizado las experiencias educativas tanto a nivel internacional como a nivel nacional y local y he propuesto el enfoque constructivista de la pedagogía como estructura sobre la realizar la intervención.

Estos ejes teóricos se construyen a partir del análisis de experiencias educativas en diferentes contextos. Algunas de ellas trabajan la caracterización de los estereotipos de género en poblaciones y espacios específicos, otras se refieren a acciones didácticas para el logro de la equidad de género, otras a la formación del profesorado y la familia, otras se refieren a la conformación de redes para fortalecer procesos educativos, otras a la utilización del espacio público como campo de formación y alguna de ellas a la articulación de los objetivos de desarrollo sostenible para la equidad de género.

Luego desarrollo los principios y criterios pedagógicos desde los cuales abordamos la apuesta metodológica para orientar el aprendizaje hacia la equidad de género. Para ello, en primer lugar, deslindo el concepto de currículo explícito y oculto por considerar que inciden en los procesos educativos sobre equidad de género.

También a manera de ejemplo traigo y presento la cartilla *Vamos a aprender*, propuesta por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, que actualmente (2023) es la guía para el grado quinto en el área de lengua castellana y que propone un eje transversal sobre “Educación para la sexualidad y la ciudadanía” en el que se vislumbran algunos temas sobre la equidad de género.

La última parte de este capítulo la dedico a dilucidar las aportaciones del enfoque constructivista de la pedagogía, con sus principios y como base para diseñar la propuesta didáctica, en la que considero que la relación docente, estudiante, recurso; la relación estereotipos de género, currículo y proceso pedagógico; y la relación entre desarrollo del pensamiento crítico, pensamiento creativo y metacognición, son fundamentales para el diseño que me propongo. La pretensión de mediar en la transformación de estereotipos de género, desde la acción educativa, hace pensar en la necesidad de un modelo pedagógico que tenga en cuenta “el papel activo del aprendiz en la construcción de la comprensión y en darle sentido a

la información” (Woolfolk, 2006, p. 344). Cabe anotar también el papel activo que puede desempeñar el docente involucrado en el proceso y la composición curricular por la que se opte.

2.2 Experiencias educativas y su aportación a la equidad de género

En este apartado doy respuesta a la pregunta de cómo desarrollar procesos educativos con enfoque de género. La respuesta la busco en experiencias realizadas en diferentes contextos y países. Las experiencias analizadas permiten establecer principios y criterios para desarrollar programas educativos con enfoque de género.

He analizado veinte experiencias internacionales tomadas de las bases de datos de Dialnet, Eric y Google académico, entre los años 2013 a 2022. El tipo de investigación en ellas utilizado es variado (p. e., corte empírico, descriptivo, documental, evaluativo, estudio de caso y cualitativo). Una buena parte de ellas se desarrollaron en una población infantil de educación básica, y, en general, sus resultados aportan en cuanto al diagnóstico sobre estereotipos de género, acciones didácticas, formación del profesorado, educación familiar y aplicación de los objetivos de desarrollo sostenible y espacios alternativos para la educación de género. Se trata así de importantes contribuciones que muestran cómo desde la intervención educativa es posible introducir y desarrollar estrategias que contribuyan a la identificación y “deconstrucción” de estereotipos de género y por tanto a la construcción de una sociedad más equitativa e igualitaria para hombres y mujeres.

En cuanto a las experiencias nacionales, concernientes a Colombia, describo seis programas promovidos por el Ministerio de Educación Nacional también, que tienen que ver con la salud sexual y reproductiva. Dichos programas permiten observar el enfoque que el Estado promueve. Además, he revisado y registrado las experiencias presentadas en el Foro Educativo de la Secretaría de Educación del Departamento de Santander (Colombia) en el 2019, que seleccionó como uno de los temas relevantes los “Estilos de vida saludables: Prevención de riesgo psicosocial y educación para la afectividad”. Se trata de diez experiencias referidas a la convivencia, y la prevención del aborto y la salud sexual y reproductiva, que dan cuenta de trabajos institucionales o de aula y que revisten importancia en esta investigación por su carácter didáctico y pedagógico. Incluyo en el análisis otras aportaciones de experiencias colombianas halladas en Google académico, Eric y Dialnet y publicadas entre 2004 y 2022.

2.2.1 La aportación de las experiencias educativas desarrolladas en el contexto internacional que abordan la equidad de género

Como señalaba, es importante describir con detalle aquellas experiencias en las que se han diseñado y aplicado propuestas educativas que tienen como finalidad contribuir a la equidad de género. Tales propuestas o experiencias pueden ser clasificadas en internacionales, es decir, desarrolladas fuera de Colombia, y nacionales, aquellas llevadas a cabo en Colombia.

Para la selección de estas experiencias desarrolladas en el contexto internacional utilicé Google Académico y las bases de datos de Eric y Dialnet, tuve en cuenta que dichas experiencias fuesen educativas, y aportaran a la equidad de género. Se registran las realizadas desde el 2013 hasta el 2022 inclusive.

En la Tabla 05, que ofrezco a continuación, pueden observarse los documentos seleccionados, en los que se registra el título de la experiencia, autor y año, la metodología, la directriz de la experiencia educativa y las palabras clave; siguiendo un criterio de ordenación cronológico desde la más antigua en el tiempo (2013) a la más reciente (2022)

Comenzaré mi análisis más detallado con la experiencia titulada *Educación literaria y democracia: Taller educativo con perspectiva de género en la ESO*, desarrollada por Fuentes (2013), para estudiantes entre 14 y 15 años.

Fuentes tuvo como objetivo enfrentar el discurso hegemónico de la historia literaria presente en la asignatura de lengua castellana y literatura en la ESO, en particular, la situación de desigualdad entre mujeres y hombres que, junto con la práctica docente de métodos pedagógicos tradicionales, son obstáculo para lograr la formación de una ciudadanía participativa, consciente y crítica del orden establecido.

Desde los contenidos y materiales más frecuentemente trabajados en la materia de lengua castellana y literatura se advierte que estos responden a los ideales hegemónicos, que se convierten en universales y dejan fuera el resto de las concepciones. Es este un discurso en apariencia universal, pero que en realidad representa la visión del mundo del grupo dominante de cada época histórica, de manera que dichos contenidos y materiales se imponen en el currículo obligatorio del segundo ciclo de la ESO (Educación Secundaria Obligatoria).

Tabla 5.

Experiencias educativas en el contexto internacional.

| Título de la experiencia | Autor y año | Metodología | Población participante | Directriz educativa | Palabras clave |
|--|---|--|--|---|--|
| Educación literaria y democracia: Taller educativo con perspectiva de género en la ESO. | Fuentes 2013 | Descripción de experiencia | Educación básica secundaria | Acciones didácticas para el logro de la equidad de género | Empoderamiento trabajo cooperativo |
| Formación inicial del profesorado sobre género y coeducación: Impactos metacognitivos de la inclusión curricular transversal sobre sexismo y homofobia | Gracia 2013 | Diseño de una innovación pedagógica | Universitario carrera de pedagogía | Formación del docente anclada en el feminismo | Lenguaje, literatura, cultura. |
| La evaluación de la equidad de género en educación infantil: Estudio paralelo en el Departamento de La Paz (Bolivia) y en la Comunidad Autónoma de Cataluña (España) | Capdevilla <i>et al.</i> , 2014 | Cualitativa descriptiva | Maestros de básica | Caracterización de los estereotipos de género | Estereotipos |
| Mujeres gitanas de Zaragoza: de lo privado a lo público, un análisis desde la Perspectiva de Género | Asensio 2015 | Investigación cualitativa | 16 mujeres gitanas de Zaragoza, España | Caracterización de los estereotipos de género | Empoderamiento personal, colectivo |
| La educación emocional como recurso para la prevención de la violencia de género en niños/niñas de educación primaria | Fernández de la Cruz <i>et al.</i> , 2016 | Descripción de experiencia | Básica primaria | Acciones didácticas para el logro de la equidad de género | Inteligencia emocional |
| Las relaciones entre iguales en el alumnado de primaria y secundaria desde una perspectiva de género, | Guerra 2017 | Investigación cuantitativa | Educación básica | Caracterización de los estereotipos de género | Estereotipos de género |
| Rompiendo con los estereotipos: Una experiencia educativa con enfoque de género en una escuela básica, | Moreno 2017 | Investigación longitudinal cualitativa | Básica secundaria | Acciones didácticas para la equidad de género | Taller, estrategias, reflexión y crítica |

| Título de la experiencia | Autor y año | Metodología | Población participante | Directriz educativa | Palabras clave |
|--|----------------------------|--|---|---|--|
| Aportaciones teóricas de la perspectiva de género en la mejora de la educación de las niñas en África, | Cabello y Martínez 2017 | Investigación Teoría Fundamentada | Experiencia de estudio en África | Formación docente anclada en el feminismo | Educación, equidad, género. |
| Los significados otorgados a las relaciones adolescentes desde la comunidad escolar | Garay <i>et al.</i> , 2017 | Cuestionario de respuesta abierta | 30 centros escolares públicos, 470 docentes, 26 estudiantes, 6 padres y 16 madres | Caracterización de los estereotipos de género | Escuela, estereotipos redes sociales |
| Diversity Dialogue Intervention | Carell 2017 | Investigación-acción. Tesis doctorado. | 110 estudiantes de primer año y 123 segundo año, incluidos niños y niñas y 40 familias | Acciones didácticas para la equidad de género | Programa coeducativo. Intervención, diversidad |
| Análisis de la perspectiva de género en normativas educativas en dos centros escolares de infantil y primaria de la provincia de Sevilla (España), y de Salta (Argentina). | Rodríguez 2018 | Estudio de caso múltiple | Dos centros escolares, infantil y primaria, de la provincia de Sevilla (España), y de Salta (Argentina) | Acciones didácticas para la equidad de género | Currículo, perspectiva de género |
| Pedagogía <i>queer</i> | Platero 2018 | Paradigma cualitativo | Población no aplica | Formación docente anclada en el feminismo | Pedagogías, transformación, feminismo <i>queer</i> |
| Sentido de la educación para la ciudadanía desde pedagogías feministas, críticas y decoloniales. Una propuesta para la formación del profesorado | Ramos <i>et al.</i> , 2019 | Investigación cualitativa | | Caracterización de los estereotipos de género | Pedagogías feministas, formación, profesorado |

Promoción de la equidad de género: una propuesta de intervención educativa en Colombia

| Título de la experiencia | Autor y año | Metodología | Población participante | Directriz educativa | Palabras clave |
|--|----------------------------------|------------------------------|--|---|---|
| Fem Dissabte a la Plaça d'en Baró, | Saldaña <i>et al.</i> 2019 | Experiencia de co-creación | Docentes, infantes | Espacio público como instrumento de educación | Ciudad educadora, co-creación, feminismo |
| Actualización de la evaluación de necesidades de niños desde su nacimiento hasta los cinco años del estado de Carolina del Norte. | Muschkin <i>et al.</i> , 2020 | Análisis de impacto programa | Carolina del Norte. Estudiantes de escuela primaria | Acciones didácticas para la equidad de género | Programas de cuidado y educación temprana |
| Transformación metodológica de la Escola Montessori de Rubí desde una perspectiva STEAM y de género | Romero <i>et al.</i> , 2020 | Descripción de experiencia | Escola Montessori (Rubí – Barcelona). Educación básica | Formación docente anclada en el feminismo del | Escuelas Magnet, formación profesores |
| Estado del arte de la Educación Integral de la Sexualidad en América Latina. | Cimmino <i>et al.</i> , 2021 | Cuantitativa, encuesta | 19 países de América Latina. | Acciones didácticas para la equidad de género | Educación, sexualidad, América Latina. |
| Sistematización de indicadores de género en el sistema educativo costarricense y su aporte para la construcción de la política para la igualdad y equidad de género en el Ministerio de Educación Pública. | Escalante 2022 | Documental, descriptivo. | Costa Rica | Caracterización de los estereotipos de género | Indicadores de género, política de igualdad |

En otras palabras: una de las importantes problemáticas recogidas en los estudios de la crítica literaria feminista tiene que ver con este hecho común de que, en las diferentes épocas de la historia, exista la presencia de una ideología de género basada en un sistema de poder patriarcal. Tal sistema, que poco cambió a lo largo de los siglos, invisibiliza a las mujeres escritoras y promueve una literatura femenina comercial y de poca calidad. Es más: desde el punto de la acción pedagógica, el enfoque memorístico produce desmotivación e incapacidad para interpretar la realidad. Y frente a todo ello, la propuesta de Fuentes (2013) está orientada al uso de metodologías activas en donde se compaginen la teoría y la práctica, se visibilice la existencia de escritoras, se incluya la literatura autobiográfica, se haga análisis crítico de la imagen idealizada de la mujer, se visibilicen y desnaturalicen los episodios de violencia y se usen fuentes de información alternas al libro de texto.

La metodología del taller es seleccionada por permitir el trabajo cooperativo, producir conocimiento a partir de las experiencias y capacidades personales y facilitar la educación integral. El taller propone como resultado final la presentación de una obra de teatro con personajes de la Edad Media, para ser socializados ante la comunidad educativa del centro. Para ello se sigue la siguiente secuencia. En primer lugar, se motiva a profundizar en la literatura de la época desenmascarando los estereotipos e investigando la presencia de mujeres juglares. Luego se invita a identificar figuras medievales esculpidas en los portales de los edificios, a hacer comparación, reflexión personal y debate colectivo. Sobre esta base, cada estudiante crea un poema épico que sirvió para la elaboración del guion de la presentación teatral. Finalmente, los docentes alimentan el proceso con preguntas y selección de textos de fuentes secundarias, que permiten la reflexión. Además, los docentes trabajan en colaboración con otras asignaturas como música, educación plástica y visual y educación física.

Esta experiencia señala el potencial que posee la literatura para persuadir y, por tanto, constituye un medio privilegiado, bien sea para perpetuar o transformar la cultura. Esta experiencia brinda para mi trabajo dos elementos clave. El primero de ellos es el justificar el porqué de la asignatura de lenguaje y literatura como espacio propicio para trabajar las transformaciones culturales, y el segundo la utilidad del taller como un medio didáctico para el desarrollo del pensamiento crítico.

El trabajo titulado *Formación inicial del profesorado sobre género y coeducación: Impactos metacognitivos de la inclusión curricular transversal sobre sexismo y homofobia de*

García *et al.* (2013) es una innovación pedagógica curricular, diseñada de tal forma que en ella se incluye la perspectiva de género para ser aplicada a grupos de estudiantes universitarios de la carrera de pedagogía de la Universidad de Sevilla (España). Los resultados demuestran el impacto metacognitivo causado en el pensamiento sobre género y coeducación que maneja el alumnado universitario participante en estas iniciativas, de forma que, sobre esta base, concluyen con un llamamiento a la mejora en este sentido de los títulos que aportan formación inicial para los futuros profesores y profesoras del sistema educativo.

La siguiente experiencia analizada es un estudio titulado *La evaluación de la equidad de género en educación infantil: Estudio paralelo en el Departamento de La Paz (Bolivia) y en la Comunidad Autónoma de Cataluña (España)*. Sus autores, Capdevila *et al.* (2014), realizan un estudio descriptivo cualitativo para lo cual involucran a 185 maestros de primaria, inscritos en un curso de formación en la Universidad Salesiana de Bolivia, y 180 maestros de diferentes escuelas de Cataluña (España). Su objeto fue estudiar la equidad de género en las prácticas educativas de los dos contextos.

A partir de un cuestionario de 50 preguntas cerradas, tipo Likert, se analiza el ámbito institucional, el ámbito didáctico y el ámbito de las creencias personales de los maestros. En sus hallazgos hacen notar la importancia de realizar evaluación sobre la equidad de género de forma frecuente con el fin de promover los cambios positivos necesarios. Capdevila *et al.* (2014) resaltan, además, que los maestros evidencian contradicciones en el ámbito de las creencias personales y les es más fácil superar los estereotipos a nivel conceptual que a nivel práctico.

La experiencia desarrollada por Asensio (2015) *Mujeres gitanas de Zaragoza: de lo privado a lo público, un análisis desde la perspectiva de género*. Realiza una importante aportación en este punto entre el colectivo de mujeres gitanas. A partir de una investigación cualitativa, identifica 16 mujeres de la localidad de Zaragoza (España), que han penetrado en la esfera pública a través de la educación, el ámbito laboral y de asociación. En su investigación ofrece un diagnóstico sobre los aspectos culturales y reconoce algunas experiencias de éxito. De este modo, Asensio (2015) desarrolla una caracterización cultural clasificada en 9 ejes que describo a continuación.

El primer eje se refiere al ideal de mujer gitana tradicional en el que concurren los valores de castidad/obediencia, honradez, fidelidad, decencia, respeto y pureza. Debe ser trabajadora y fértil, depositaria y garante del honor y de la honra familiar, mostrarse abnegada con los miembros varones de su etnia.

El segundo eje, referido a la ética de los cuidados, considera que la mujer gitana es propiedad de los hombres de su familia, por tanto, la obligación y deber de las mujeres supone la satisfacción y cobertura de las necesidades, intereses y voluntades de los varones de su familia. El preparar a las niñas (no a los niños), para atender y cuidar a los otros y al hogar, es una constante aún hoy en día, por encima de la educación.

El tercer eje trata el mito de la fertilidad, la virginidad y su preservación se convierte en un control riguroso sobre las mujeres con todo un sistema de prohibiciones, reglas y protecciones en que se implica toda la sociedad gitana. El cuarto eje se refiere al sistema de relaciones prematrimoniales y sus regulaciones en los rituales de noviazgo. El quinto eje trata sobre el matrimonio, con su estructura monogámica, contraído a edad temprana y la endogamia.

El sexto eje describe la función reproductiva como renovadoras de su raza. El séptimo trabaja el culto a los muertos y en él la función de las mujeres de prodigar cuidados en esos momentos. El octavo se refiere a la Ley Gitana con sus castigos y sanciones y el noveno describe la familia nuclear, extensa en donde predomina la autoridad del varón.

Una de las importantes aportaciones de este estudio es que toma en consideración lo que denomina “actuaciones de éxito” que favorezcan la igualdad de género, tales como: la participación de las familias en los procesos educativos de hijas/hijos; las escuelas inclusivas; las escuelas de aprendizaje; el aprendizaje cooperativo; la discriminación positiva en formación; las campañas de la Fundación Secretariado Gitano como “de mayor quiero ser”, referentes positivos y el programa promociona, entre otros. En este marco, Asensio (2015) destaca la necesidad de emprender iniciativas que supongan el crecimiento personal de las mujeres gitanas, y de todas las mujeres, el empoderamiento personal y colectivo, y la creación de un autoconcepto identitario sano y fuerte que permita a las mujeres ser protagonistas de sus propias vidas y de sus destinos.

El trabajo realizado en Extremadura (España), titulado *La educación emocional como recurso para la prevención de la violencia de género en niños/niñas de educación primaria*, por Fernández de la Cruz *et al.* (2016) constituye otra relevante experiencia. Los autores desarrollan un trabajo de entrenamiento en competencias de inteligencia emocional dirigido a estudiantes de sexto curso de educación primaria, entre los 11 y los 12 años (franja de edad similar a aquella en la que he desarrollado mi estudio), y que consideran propicia por encontrarse niños y niñas en la etapa preadolescente, en la cual se intensifican las experiencias de relación entre géneros a nivel de amistad y también desde una perspectiva romántica. Además, se considera que en esta etapa se comienza a desarrollar una gran susceptibilidad a la comparación social.

El estudio utiliza la metodología ecosistémica y constructivista e identifica los estereotipos, tanto para el hombre -la independencia, racionalidad, imposición, fuerza, seguridad, autoridad- como para la mujer -la intuición, sumisión, pasividad, diálogo, inseguridad y suavidad-. En este marco, los autores presentan un programa de educación emocional planteado desde la prevención primaria y dirigido al alumnado preadolescente de sexto de educación primaria (11-12 años), consistente en 15 sesiones agrupadas en 4 bloques de contenidos de acuerdo con el “Modelo Multifactorial de la Inteligencia Emocional” de Barón (citado por García y Giménez-Mas, 2010). Este programa supone una propuesta innovadora que facilite el desarrollo del/la alumno/a de forma integral en torno a cuatro aprendizajes esenciales: aprender a convivir, aprender a ser, aprender a hacer y a aprender a aprender (Delors, 1996).

La tesis doctoral de Guerra (2017), titulada *Las relaciones entre iguales en el alumnado de primaria y secundaria desde una perspectiva de género*, confirma la presencia influyente de los estereotipos en las relaciones escolares. Guerra aplica un test sociométrico a 755 estudiantes, pertenecientes a un total de 40 aulas de centros educativos, públicos y concertados, de la isla de Tenerife (Canarias, España) de los cursos de tercero, cuarto, quinto y sexto de educación primaria y primer y segundo curso del primer ciclo de la educación secundaria. Sus resultados confirman la presencia de estereotipos de género en las relaciones entre iguales, centradas en la agresividad y la inmadurez por parte de los varones, y la sociabilidad y madurez por parte de las mujeres, y evidencias de rechazo entre ellos y ellas motivados por estereotipos de género y por la deprivación cultural de algunas familias.

El proyecto *Rompiendo con los estereotipos: Una experiencia educativa con enfoque de género en una escuela básica*, de Moreno *et al.* (2017), desarrollado en Chile, en una escuela municipal de educación básica ubicada en la Región Metropolitana, en un curso de 7° grado, entre los años 2014 y 2015, tuvo el propósito de favorecer el debilitamiento de perspectivas y conductas sexistas por medio del pensamiento crítico. La experiencia fue seleccionada en el 2016 para ser presentada en el Seminario “Prácticas pedagógicas inclusivas y desarrollo profesional docente con enfoque de género”, dirigida por la Unidad de Equidad de Género y el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación, e Investigaciones Pedagógicas, ambos pertenecientes al Ministerio de Educación de Chile.

Moreno *et al.* (2017), desarrollaron su proyecto en cinco etapas: diagnóstico, preparación, ejecución, comunicación y valoración. En la etapa de diagnóstico, de forma empírica los profesionales y asistentes de la educación, que trabajaban con el grupo sujeto a estudio, identificaron que las relaciones sociales estaban marcadas por los estereotipos de género y sexismo imperantes en su contexto rural, con predominio de lo masculino y subordinación de lo femenino. Más aún: tales comportamientos se consideraban como naturales, y de hecho afectaban el ambiente de aprendizaje de los estudiantes.

Teniendo en cuenta el diagnóstico, los profesionales del Área de Convivencia Escolar y el Programa de Integración Escolar diseñaron una intervención llamada “Rompiendo con los estereotipos” y otra a la que denominaron “Taller de género”. Con ambas intervenciones se pretendía visibilizar los estereotipos, promover su cuestionamiento, análisis, reflexión y toma de decisión respecto a la temática en cuestión.

La ejecución de la intervención “Rompiendo con los estereotipos”, tuvo una duración de 42 sesiones de 45 minutos cada una, en la clase de orientación escolar y su fin fue profundizar en la base conceptual.

El “Taller de género” se desarrolló en 8 sesiones, en la clase de religión. En este programa los docentes utilizaron dinámicas para hacer sentir los efectos de los estereotipos, representaciones en *PowerPoint*, exhibiciones de videos, diarios impresos, posters, canciones y textos literarios.

Abordaron el concepto de género y estereotipos asociados a la belleza, la homosexualidad, la heterosexualidad, los grupos sociales desfavorecidos como, por ejemplo, personas discapacitadas, inmigrantes, entre otros. Además, profundizaron en los distintos tipos de violencia de género y cómo se expresan y naturalizan en la cotidianidad. Expusieron los resultados obtenidos por los participantes en el desarrollo del programa al resto de la comunidad educativa con los videos realizados, las representaciones y danzas, entre otros.

La metodología utilizada para sistematizar la experiencia fue la observación, la entrevista semiestructurada y el grupo de discusión. Moreno *et al.* (2017) construyeron pautas de observación y guiones de entrevista organizados en tres temáticas: pensamiento crítico frente a estereotipos de género, conductas sexistas y convivencia, y participación.

De esta aportación se derivan resultados importantes tras su puesta en práctica, como el aumento de la capacidad de pensamiento crítico del estudiantado, y cambios a nivel de comportamientos y actitudes asociadas al género en las relaciones sociales en el interior del aula, tales como el mayor respeto de los varones a sus compañeras, y la aceptación de la práctica de conductas antes tildadas de femeninas. Por su parte, las mujeres mostraron mayores conductas de autocuidado dentro del aula, mayor empoderamiento por parte de las estudiantes y cambios positivos en el clima escolar.

De este modo puede concluirse que esta experiencia muestra cómo el tratamiento integral de la problemática sobre los estereotipos de género y la duración del proceso parece haber tenido incidencia en el aumento de la capacidad de pensamiento crítico de los estudiantes. Queda, no obstante, la inquietud sobre la incidencia que pudo tener el hecho de haber trabajado en las asignaturas de orientación escolar y religión, por la carga ideológica y moral que contienen. No se menciona el proceso didáctico específico que se desarrolló en las sesiones de aula y en los talleres.

El trabajo de Cabello y Martínez (2017), *Aportes teóricos de la perspectiva de género en la mejora de la educación de las niñas en África*, propone las prácticas educativas en las que integran la perspectiva de género, el desarrollo, el empoderamiento y la educación. El propósito es lograr la horizontalidad en las intervenciones, la visibilización de las imposiciones del patriarcado, la generación de capacidad autocrítica, la orientación de procesos de empoderamiento individuales y colectivos, divulgación y la explicación de la historia, la

cultura, y los saberes. Cabello y Martínez (2017) toman como base el punto de vista feminista e intercultural, y hacen énfasis en el fomento de redes de mujeres en pro de un modelo social basado en el bien común, las sinergias con movimientos que promuevan la formación, la divulgación y la acción social con perspectiva de género.

Garay *et al.* (2017) abordan los significados otorgados a las relaciones adolescentes desde la comunidad escolar. En su estudio, con la participación de 30 centros escolares, 470 docentes, 26 estudiantes, 6 padres y 16 madres encuentran la presencia de estereotipos de género en las relaciones amorosas, en las redes sociales, que son consumidos como modelos para ser aceptados por sus iguales. En la búsqueda de soluciones, los estudiantes participantes proponen foros de debate para trabajar la educación socioemocional. Por su parte, la propuesta del profesorado consiste en construir el espíritu crítico en los estudiantes a partir del análisis de los anuncios televisivos y los mensajes de redes sociales. Finalmente, las familias proponen que se realicen talleres en horario extraescolar con el mismo fin.

Carell (2017) en su tesis doctoral expone el desarrollo y análisis de un programa coeducativo, de intervención del diálogo de diversidad (*DDI, Diversity Dialogue Intervention*), con los y las estudiantes de los grados 3°-5° (de 7 a 11 años). La mayoría de ellos eran recién llegados o inmigrantes de primera generación, de una escuela primaria pública urbana en un barrio con gentrificación de Washington, D.C.

El programa DDI está compuesto por sesiones de discusión e información con padres y madres, trabajo con estudiantes para aumentar el conocimiento y la empatía, y el establecimiento de reglas contra el acoso escolar. Además, se incluyó la capacitación del personal de la escuela y del comité coordinador sobre la prevención del *bullying*, la capacitación específica para estudiantes identificados como víctimas o agresores, el desarrollo de un sistema coordinado de supervisión, y la evaluación de los efectos del proceso.

En cuanto a los resultados obtenidos, derivados de la puesta en práctica de esta intervención, encontraron que el acoso reproduce los estereotipos de género, y si bien al inicio del programa, el 60% de los niños/as informaron de experiencias de acoso verbal o físicas, al finalizar el mismo, más niños reportaron una reducción en la experiencia de acoso tanto verbal como físico (14% y 20%, respectivamente). Además, las niñas aumentaron significativamente en sus percepciones de seguridad (13%), el uso de estrategias empáticas (23%), saber a quién

acudir para pedir ayuda (18%) y la auto-imagen (13%), con una reducción de 31% de abuso físico.

Rodríguez (2018), en su trabajo *Análisis de la perspectiva de género en normativas educativas en dos centros escolares de infantil y primaria de la provincia de Sevilla (España)*, describe su estudio llevado a cabo en paralelo con dos centros escolares de inicial y primaria de la provincia de Salta (Argentina), y ofrece así una mirada comparativa y contextual con la cual valorar los programas curriculares y su ejecución en consonancia con los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Unesco (2017). En dicho estudio se reconoce el manejo de temáticas dentro del currículo que tienen que ver con el Plan de Convivencia en el que se establece un protocolo de actuación y medidas para la detección y atención de casos de violencia de género en el ámbito educativo. Dicho estudio encuentra que las temáticas del plan de estudios se complementan con los ya citados Objetivos de Desarrollo Sostenible, específicamente el referido a la igualdad de género.

Ibarra (2018), en su trabajo *Aportación de la formación cívica y ética a la educación en la perspectiva de género*, estudia la propuesta de la Secretaría de Educación de México que implementa una asignatura de formación cívica y ética en la que se acoge también a los referentes teóricos de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, ODS 5, establecidos en la Agenda 2030, elaborados por la Unesco (2017). El programa fue diseñado para los grados 4°, 5° y 6°, y en el nivel de secundaria los grados 1°, 2° y 3°. Forma parte del plan de estudios de la asignatura formación cívica y ética que constituye el espacio curricular en el que se incluye la educación en la perspectiva de género con el estudio de la temática igualdad y perspectiva de género.

La metodología para analizar esta propuesta educativa tuvo como referente teórico los Objetivos de Aprendizaje para alcanzar el ODS 5, establecido en la Agenda 2030, elaborados por la Unesco (2017). En el desarrollo de este trabajo se establecen la complementariedad y las semejanzas encontradas entre los aprendizajes esperados del estudio de la temática igualdad y perspectiva de género y los Objetivos de Aprendizaje para alcanzar el ODS 5 referido a la igualdad de género.

Platero (2018), en el contexto de la pedagogía *queer*, propone y practica acciones pedagógicas que considera pueden ser transformadoras, entre ellas, la educación sexual integral

considerando la diversidad; la interseccionalidad para tener en cuenta que los factores de raza, clase social, lugar de procedencia, los procesos migratorios, la corporalidad y la diversidad funcional, el estatus de refugiado, junto a las nociones de género y sexualidad; el humor para controvertir los lenguajes y acciones discriminatorias; la producción de un lenguaje asertivo por parte de los docentes, el uso de un lenguaje incluyente; la participación en las instancias de participación que existan en la escuela y el desarrollo de propuestas transformadoras.

Ramos et al. (2019), en su trabajo titulado *Sentido de la educación para la ciudadanía desde pedagogías feministas, críticas y decoloniales*, ofrecen alternativas para la formación del profesorado con una perspectiva antihegemónica para impulsar la educación ciudadana con enfoque decolonial y feminista.

Fem Dissabte a la Plaça d'en Baró, en Santa Coloma de Gramenet, en Barcelona, España de Saldaña et al. 2019 es una experiencia de co-creación entre niños y niñas, docentes y miembros de la comunidad. Consiste, así, en una propuesta de diseño de un espacio público para surtir las necesidades de educación integral de niños y niñas, y de constitución de un modelo de ciudad educadora con la orientación feminista. Esta experiencia se concretó en cuatro sesiones de trabajo, en las que se abordaron aspectos como: los valores de la corresponsabilidad, el respeto a las diversidades y la igualdad de género, la vegetación, la comprensión espacial, los discursos argumentativos, las actividades lúdicas, los espacios de lectura y los elementos simbólicos urbanos, entre otros. También se potenció el trabajo participativo y el bien común por encima de los intereses individuales. La infancia fue protagonista en la toma de decisiones. Los saberes intergeneracionales fueron tenidos en cuenta en la toma en el diseño de la propuesta.

Muschkin et al. (2020), en su trabajo *Actualización de la evaluación de necesidades de niños desde su nacimiento hasta los cinco años del estado de Carolina del Norte*, realizaron un estudio en el que analizaron dos iniciativas de un programa de educación temprana en Carolina del Norte, en Estados Unidos. Los autores encontraron que, en los grados de tercero a quinto de primaria, tanto niños como niñas obtuvieron ganancias significativas en los resultados de matemáticas y las habilidades de lectura, aunque en promedio los niños experimentan mayores resultados. El estudio deja ver la necesidad de lograr aprendizajes exitosos para niños y niñas por igual, sin distinción de género, ni área del conocimiento.

Romero y Gimeno (2020) en su artículo titulado *Transformación metodológica de la Escola Montessori de Rubí desde una perspectiva STEAM y de género*, presentan la experiencia de la Escuela Montessori, ubicada en Rubí-Montessori, en Barcelona. En esta experiencia se desarrolla un proyecto de educación integral en el que se tiene en cuenta la igualdad de género para lo cual se coloca especial cuidado en el manejo del lenguaje y la equidad en los proyectos, fomentando la participación igualitaria de niños y niñas, y de sus tiempos de ocio con propuestas variadas y diversas de actividades artísticas, lúdicas y deportivas. Una de sus preocupaciones es la de promover en las mujeres el estudio de las áreas de la tecnología, la ingeniería y las matemáticas, tradicionalmente asignadas a los hombres.

Cimmino *et al.* (2021), en un documento comisionado a la Flacso (Argentina), elaboró el estado del arte de la Educación Integral de la Sexualidad (en adelante EIS) en América Latina en el 2021. La EIS se establece como un proceso de enseñanza y aprendizaje, de intervención en el aula y basado en planes de estudios que versa sobre los aspectos cognitivos, psicológicos, físicos y sociales de la sexualidad. El integrar la perspectiva de género en estos procesos se consideró fundamental para lograr la eficacia de estos programas.

El estado del arte se elaboró a partir de un cuestionario que fue respondido por 19 países: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela. El cuestionario, con un total de 53 preguntas, se aplicó a través de la plataforma *SurveyMonkey*, y abarca, entre otros bloques temáticos, los referidos al marco legal y programático, la modalidad y los contenidos, la formación docente, el monitoreo, los factores de apoyo o de obstáculo y la aplicación del programa en el contexto de la Covid-19. Más concretamente los componentes que explora la encuesta son: derechos humanos, género, interculturalidad, habilidades para la vida, prevención y promoción de la salud, equidad e inclusión, curso de vida y visión positiva.

El estudio muestra que todos los países encuestados cuentan con algún tipo de marco normativo que sustenta el abordaje de la EIS en el ámbito educativo, como políticas, leyes generales o específicas, planes, estrategias, programas, decretos, reglamentos o lineamientos curriculares, entre otros instrumentos. Argentina es el único país que tiene la EIS como ley específica y Colombia la tiene incluida en otras leyes. Excepto Honduras, Panamá y Paraguay, los demás países tienen algún programa referente a la educación sexual. El 73% de los países

encuestados han responsabilizado a los ministerios de educación por la implementación de la EIS, solo en Brasil, El Salvador y Venezuela, además del Ministerio de Educación, los acompaña el Ministerio de Salud. Si bien hay que señalar las dificultades que reviste verificar si en las escuelas se está aplicando algún programa de EIS, los países que estiman como alto el grado de implementación de EIS son Costa Rica, Cuba y Nicaragua. El 84% (16/19) de los países afirma incluir el tema de género a pesar de que el tema es resistido y objetado por grupos opositores en los diferentes países.

A excepción del Ecuador, en los demás países dicen haber incluido el tema de EIS en los currículos de estudio, se implementa con más predominancia en el nivel secundario básico lo que podría indicar que el concepto de sexualidad que se vincula tiene que ver con la genitalidad y centrado en prevenir embarazos y enfermedades venéreas, temas que ordinariamente se ofrecen en la adolescencia. Dichos temas se incluyen de manera transversal en Colombia y otros nueve países de los encuestados, Argentina lo incluye como asignatura específica, otros países lo incluyen como proyecto educativo esporádico.

La formación docente para la educación integral sexual, EIS, solo es obligatoria en países como Argentina, Cuba y Uruguay; en Colombia no es obligatoria. En el 68% de los países encuestados las actividades de capacitación son realizadas por entidades del Estado, Colombia no cuentan con formación ofrecida por el Estado.

Se encontró insuficiente calidad de la programación curricular, escasa cantidad de horas, procesos de capacitación en cascada que se van debilitando en los diferentes niveles, frágil seguimiento y apoyo al personal capacitado, cobertura a nivel nacional y territorial restringida, escasos recursos para capacitación e incidencia de los sectores conservadores para interrumpir los procesos y retirar materiales educativos. En cuanto este último aspecto, 16 de 19 países respondieron que la Iglesia Católica se oponía a la implementación de EIS y 12 de 19 respondieron que las iglesias evangélicas también eran opositoras.

Un hallazgo importante de este estudio es que encontró que, a pesar de las grandes dificultades impuestas por la pandemia, por lo menos 18 países (de los 19 participantes) afirmaron que pudieron implementar acciones educativas en modalidad virtual; y que se pusieron sobre la mesa problemas de educación y salud en los que afloró, con mayor claridad, la acentuación de las desigualdades en educación, salud y género.

Por último, Escalante (2022), realizó un estudio documental descriptivo titulado *Sistematización de indicadores de género en el sistema educativo costarricense y su aporte para la construcción de la política para la igualdad y equidad de género en el Ministerio de Educación Pública*. Los insumos aportados en su trabajo podrían aportar a la construcción de indicadores y definición de variables vinculadas a la política institucional en igualdad y equidad de género, que actualmente se encuentra en construcción.

El estudio analiza los avances en Costa Rica en cuanto a la igualdad y equidad de género, con la creación de leyes, políticas y la puesta en marcha de acciones que han permitido que existan menores niveles de desigualdad entre hombres y mujeres en el ámbito educativo. Sin embargo, Escalante (2022) considera que existen vacíos en cuanto a la pobreza, empleo, distribución de ingreso, carga laboral y violencia de género. En el campo curricular, no han logrado que asignaturas como la matemática y el español trabajen el enfoque de género y, al mismo tiempo, se requiere de la capacitación básica de los docentes para implementar este enfoque. La producción de indicadores de género es limitada y circunscrita al sexo (hombre/mujer) y se requiere la incorporación de la perspectiva de género en la elaboración, recolección y producción de un sistema de información, y poder reflejar la diversidad que existe en el sistema educativo y evidenciar las situaciones donde se presenta la inequidad y desigualdad.

2.2.2 La aportación de las experiencias educativas desarrolladas en Colombia que abordan la equidad de género

La literatura publicada muestra que son escasas las experiencias educativas, recientes, desarrolladas para promover la equidad de género en Colombia. En primer lugar, describiré los proyectos aplicados bajo la orientación del Ministerio de Educación Nacional, promovidas por el Banco Internacional del Desarrollo (BID). En segundo lugar, las experiencias de instituciones educativas de Santander, Colombia y que están clasificadas como: Estilos de vida saludables: Prevención de riesgo psicosocial y educación para la afectividad; y en tercer lugar registraré algunas a nivel nacional que han sido sistematizadas como investigaciones.

Al consultar la página web del Ministerio de Educación de Colombia, en el micrositio de educación para la sexualidad, actualizado en agosto de 2018, hay seis programas no propios

que son utilizados por las instituciones educativas, según lo constata Vivo *et al.* (2012), en el documento *Salud sexual y reproductiva para jóvenes: Revisión de evidencias para la prevención BID* (Banco Interamericano de Desarrollo).

Tal y como se muestra en la Tabla 06, y en conjunto, observamos que en los programas el período de edad en la que se interviene (excepto en un caso) es la adolescencia y en todas las propuestas el objetivo fundamental es la prevención de embarazo y aborto, el fomento del uso de anticonceptivos y la prevención de enfermedades de transmisión sexual principalmente. Asimismo, la población atendida es la población vulnerable. Algunos de los principales resultados obtenidos tras su aplicación ha sido el bajar las tasas de embarazo en adolescentes, disminuir el abandono escolar, el retraso en la edad para iniciar relaciones sexuales, y el uso de anticonceptivos, entre otros.

Los proyectos desarrollados han involucrado a poblaciones distintas en lo que a su edad y nivel educativo se refiere como son: niños entre los 6 y los 12 años en el primer proyecto; adolescentes entre los 12-18 años en el segundo; todo el rango de edad, en el que suelen estar en la educación desde kínder (o infantil) hasta grado 12, en el tercero; de los 11 a los 17 años en el cuarto; de los 12 a los 17 en el quinto, y de los 13 a los 14 en el sexto proyecto. Un análisis más detallado de estos rangos de edad muestra cómo, en buena medida, se han centrado en las franjas que incluyen o parten de los 11, 12 años, lo que indica la preocupación común por cubrir la formación de los adolescentes. Una franja de edad además que como se recordará es precisamente en la que se centra este trabajo.

En cuanto a los agentes educativos se puede registrar: la participación de padres y maestros, en el primer proyecto; organizaciones juveniles, departamentales, locales y agencias de salud, en el segundo; en el tercer proyecto, el centro de salud de la comunidad, profesores, padres, líderes de comunidad; en el cuarto, padres y docentes; en el quinto, personal médico, y en el sexto pares, es decir, jóvenes capacitados sin la presencia de docentes. Esta última fórmula llama la atención por cuanto los participantes podrían sentirse más cómodos para conversar, discutir, preguntar, opinar y proponer.

Tabla 6.

Experiencias promovidas por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

| Título de la experiencia | Autor y año | Metodología | Población participante | Directriz educativa | Palabras clave |
|---|--|--|---|------------------------------------|--|
| 1. Raising Healthy Children / Seattle Development Program | Kevin Haggerty, Ph.D.; J. David Hawkins, Ph.D.; Richard F. Catalano, Ph.D. (S.F) | Programa | Niños/adolescentes afroamericanos de 6 a 12 años. Currículo para niños de 6to. | Acción preventiva y de convivencia | Desarrollo de habilidades para la vida |
| 1. Teen Outreach Program (EE.UU.) | Brenda Hostetler. (S.F) | Curso de 20 horas durante un año | Estudiantes de secundaria (12-18 años), grupos multiétnicos, madres adolescentes y que viven en áreas rurales, urbanas y periurbanas. | Acción preventiva y de convivencia | Reducción del Embarazo y el Abandono Escolar. |
| 3 School/Community program for sexual risk reduction among teens (EE.UU.) | Murray Vincent (1982) | Programa Nacional para el desarrollo juvenil | Niños y jóvenes multiétnicos de escuelas del área rural. Kínder hasta grado 12. | Acción preventiva y de convivencia | Reducción de tasas de embarazo adolescente de 77% a 37%. |
| 4. California's Adolescent Sibling Pregnancy Prevention program (EE.UU.) | Sigrid Vivo Paula López-Peña Drina Saric (2012) | Atención individualizada | Mujeres jóvenes hispanas de 11 a 17 años, con escasos recursos económicos | Acción preventiva y de convivencia | Reducción del embarazo en adolescentes |

| | | | | | |
|---|---|--|---|------------------------------------|---------------------------------------|
| 5. Adolescencia: Tiempo de Decisiones (Chile) | Centro de Medicina Reproductiva y Desarrollo Integral del Adolescente - CEMERA- de la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile. (2005) | Programa. Sesiones educativas en 15 escuelas, facilitadas por pares. | Estudiantes entre 12 y 17 años | Acción preventiva y de convivencia | Retraso inicio de relaciones sexuales |
| 6. Peer-led sex education (Inglaterra) | Encontrado en: Vivo, S., López-Peña, P., Saric, D. (2012). | Programa. Taller sobre comunicación sexual y uso de preservativo, embarazo, ETS (incluyendo VIH/Sida), | estudiantes, de 13-14 años y de la misma escuela que el facilitador | Acción preventiva y de convivencia | Menos embarazos no deseados. |

Nota. Elaboración a partir de la información divulgada en la página: <https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-preescolar-basica-y-media/Direccion-de-Calidad/Formacion-para-la-Ciudadania/356225:Educacion-para-la-Sexualidad>

Promoción de la equidad de género: una propuesta de intervención educativa en Colombia

Los contenidos y actividades curriculares, en el primer proyecto, están dirigidos al desarrollo de habilidades para la vida, llámese comunicación asertiva, manejo de conflictos, resolución de problemas. En los demás los contenidos se refieren a la capacitación para la prevención de embarazo y aborto, manejo de anticonceptivos, y conocimiento de enfermedades de transmisión sexual.

Se denota que el Ministerio de Educación de Colombia valora y coloca, como experiencias exitosas, los proyectos citados por el interés que tienen en la prevención del aborto y del embarazo en adolescentes. Solo en uno de los proyectos se dedican a la formación para habilidades para la vida que podría acercarse más a tocar aspectos integrales de la vida de los participantes.

De otra parte, en la página web de la Secretaría de Educación, del Departamento de Santander, Colombia, con el título de *Experiencias Significativas Foro Educativo Departamental 2019*, se encuentra un conjunto de acciones educativas que dan idea de los alcances en términos de lograr equidad de género. En este foro se presentaron 73 experiencias clasificadas en función de su temática, tal como se muestra en la Tabla 07.

Tabla 7.

Temáticas abordadas en el Foro Educativo Departamental 2019.

| Temática abordada | No. de experiencias |
|--|----------------------------|
| Acuerdo de aula e instituciones: Solución de conflictos y habilidades para la vida | 20 |
| Conciencia social: Organización para el servicio social y escuelas de familia | 11 |
| Estrategia para la protección del medio ambiente y protección de la movilidad segura | 12 |
| Estilos de vida saludables: Prevención de riesgo psicosocial y educación para la afectividad | 10 |
| Proyecto de vida: Emprendimiento y desarrollo solidario | 13 |
| Gobierno escolar: Educación para la ciudadanía | 7 |
| Total | 73 |

Nota. Basada en los datos de la página: <http://calidadeducativa.santander.gov.co/>

De este conjunto, tomamos las acciones educativas contenidas en la categoría de “*Estilos de vida saludables: Prevención de riesgo psicosocial y educación para la afectividad*”, por considerar que, de alguna manera, se acercan a la temática sobre la equidad de género (ver

María Trinidad Gómez Martínez

Tabla 07). Todas ellas fueron ejecutadas en localidades del Departamento de Santander, Colombia. Hacemos una descripción sucinta de cada una de ellas para ilustrar sobre la experiencia didáctica, la población a la que fue orientada y los resultados que obtuvieron para mirar la aportación al ámbito que nos ocupa.

Luego en la Tabla 08 encontramos las experiencias seleccionadas que corresponden a la categoría de Estilos de vida saludable porque algunas de ellas se acercan a lo que podría ser un trabajo por la equidad de género. Encontramos a continuación el nombre de la experiencia, autor y año, metodología, población participante, directriz educativa y palabras clave.

En el municipio de Málaga, Santander, Colombia, la experiencia titulada “*Oiga una su mano para hacer de Málaga un pueblo más humano*”, describe actividades para la prevención del uso de sustancias psicoactivas, prevención del ciberacoso, resolución de conflictos, prevención de embarazos prematuros, prevención de enfermedades de transmisión sexual, talleres con docentes y padres de familia. La estrategia desarrollada fue la creación de la mesa municipal de infancia y adolescencia.

En la municipalidad del Playón, Santander, Colombia, en el Colegio San Francisco de Asís, organizaron campamentos con estudiantes del grado décimo. En ellos los participantes establecieron contacto directo con el medio natural y desarrollaron habilidades emocionales, comunicativas, juicio crítico, comprensión y valoración del otro, y experiencia de convivencia. Los estudiantes dan testimonios en equidad sobre el compartir, trabajar y abolir la inequidad de género. La estrategia fue realizada en campamentos al aire libre. En esta misma localidad, en la Institución Educativa San Ignacio, se trabajó la inclusión educativa, de una niña con dificultades de aprendizaje, lo que implicó la aceptación, comprensión y adaptación por parte del grupo.

En el municipio de Carcasí, Santander, Colombia, en la institución educativa de Agua Tendida, el embarazo de una adolescente que tuvo su bebé en su casa, en condiciones inadecuadas, fue el detonante para movilizar a la comunidad educativa a realizar actividades tendientes a informar y formar mediante un proyecto lúdico. Este proyecto que incluyó teatro, danza, conferencias, observación de los juegos en los que participan niños y niñas tenía por objeto transformar actitudes en los participantes. La estrategia fue la creación de la escuela de padres.

Promoción de la equidad de género: una propuesta de intervención educativa en Colombia

Tabla 8.

Experiencias referidas: Foro Educativo Departamental 2019 por municipios en Santander, Colombia.

| Título de la experiencia | Autor y año | Metodología | Población participante | Directriz educativa | Palabras clave |
|--|---|----------------------------|--------------------------------|---|---|
| Oiga una su mano para hacer de Málaga un pueblo más humano | Administración municipal de Málaga, (2019) | Talleres y mesa de estudio | Comunidad local | Acción preventiva y de convivencia | Sustancias psicoactivas, ciberacoso, embarazos prematuros, enfermedades de transmisión sexual |
| Campamento al aire libre. | Colegio San Francisco de Asís. Municipio del Playón (2019) | Proyecto de Convivencia | Docentes y estudiantes | Acción preventiva y de convivencia | habilidades emocionales, comunicativas |
| Escuela de padres. | Institución Educativa de Agua Tendida Municipio de Carcasí (2019) | Proyecto institucional | Padres de familia | Involucrar e la familia y a la comunidad. | Prevención de embarazo |
| Danzando por la vida y la paz. | Institución Educativa Lagunitas. Municipio de Molagavita (2019) | Proyecto institucional | Padres, docentes, estudiantes | Acción preventiva y de convivencia | Confianza, autoestima, integración intergeneracional |
| Debate y Cine Foro | Institución Educativa Linternita. Municipio de la Paz, (2019) | Proyecto integrador | Comunidad educativa | Acción preventiva y de convivencia | Aprendizaje interdisciplinario, acuerdos |
| Proyecto de nutrición | Institución Educativa La Estación. Municipio de Lebrija, (2019) | Proyecto institucional | Estudiantes | Acción preventiva y de convivencia | Hábitos de vida saludables |
| Proyecto de formación docente | Escuela Normal Antonia Santos. Municipio de Puente Nacional, (2019) | Talleres | Docentes | Acción preventiva y de convivencia | Confianza, calidad educativa |
| Convivencia | Colegio Llano de Palmas. Municipio de Rionegro (2019) | Talleres | Docentes y estudiantes | Acción preventiva y de convivencia | Educación sexual, deportes y ecología |
| Competencias ciudadanas | Colegio Las Mercedes. Municipio de Matanza (2019) | Talleres | Docentes y estudiantes | Acción preventiva y de convivencia | Competencias ciudadanas |
| Proyecto artístico | Institución Educativa San José. Municipio de Cimitarra, (2019) | Talleres | Institución Educativa San José | Acción preventiva y de convivencia | Valores éticos y culturales |

María Trinidad Gómez Martínez

En el municipio de Molagavita, Santander, Colombia, en la Institución Educativa Lagunitas, realizaron un Festival de Danza, que se llamó Danzando por la Vida y la Paz, en el que se integraron padres, docentes y estudiantes para crear, rescatar y montar diferentes coreografías, interpretar instrumentos musicales y rescatar el folclore local. El proyecto fue el vehículo para desarrollar confianza, autoestima e integración intergeneracional.

En el municipio de La Paz, Santander, Colombia, en la institución educativa de la vereda de Linternita, desarrollaron la estrategia del debate y el cine foro, e integraron varias asignaturas, consiguieron un aprendizaje interdisciplinario y la posibilidad de llegar a acuerdos.

En el municipio de Lebrija, Santander, Colombia, en la Institución Educativa La Estación, organizaron un proyecto para favorecer la nutrición y generar hábitos de vida saludable, lectura, escritura, creación de recetas y reconocimiento de los frutos de la región.

En Puente Nacional, Santander, Colombia, en la Escuela Normal Superior Antonia Santos, desarrollaron un proyecto de formación docente y se propusieron mejorar la confianza entre los docentes para así mejorar en su actuación pedagógica y elevar la calidad educativa.

En el municipio de Rionegro, Santander, Colombia, en el Colegio Llano de Palmas, se construyó una experiencia de convivencia con temas sobre educación sexual, deportes, ecología. La estrategia fue la escuela de padres y los proyectos de proyección en la comunidad.

En el municipio de Matanzas, Santander, Colombia, en el Colegio Las Mercedes trabajaron las competencias ciudadanas con los temas de identidad, ámbito social, ámbito corporal, ámbito cognitivo y ámbito emocional y los valores de fe, virtud, ciencia.

En la localidad de Cimitarra, Santander, Colombia, en la Institución Educativa San José, desarrollaron un proyecto artístico en el que utilizaron la música folclórica, las trovas, las coplas y los mimos para desarrollar valores culturales y éticos.

Las acciones educativas antes mencionadas dan cuenta de las estrategias utilizadas, tales como la creación de la mesa municipal para la infancia y la adolescencia; el campamento de convivencia, la inclusión educativa con actividades específicas, el festival de danza, acciones para mejorar la confiabilidad entre docentes, el desarrollo de competencias

Promoción de la equidad de género: una propuesta de intervención educativa en Colombia

ciudadanas, proyectos lúdicos, el debate y el cine foro, y la escuela de padres. Dichas actividades no fueron intencionadamente dirigidas al logro de la equidad de género, pero todas ellas pretendieron mejorar la convivencia entre los géneros.

Al continuar con la indagación sobre experiencias referidas al tema que nos ocupa, es pertinente registrar algunas publicadas en Google Académico, y las bases de datos de Eric y Dialnet, las cuales registraré en orden ascendente, de las más antiguas a la más recientes. En la Tabla 09 ofrezco una síntesis de sus autores y características más sobresalientes.

Tabla 9.

Experiencias resultado de investigación en Colombia

| Título de la experiencia | Autor y año | Metodología | Población participante | Directriz educativa | Palabras clave |
|---|-----------------------------|------------------------------------|--|---|---|
| Equidad de género y diversidad en la educación colombiana | Domínguez. (2004) | Análisis documental | Sistema de coeducación, desplazamiento forzado. | . Caracterización de los estereotipos de género. | Prejuicios, prácticas cotidianas, inequidad |
| Calidad, igualdad y equidad en la educación colombiana (Análisis de la prueba Saber 2009) | Duarte <i>et al.</i> (2012) | Análisis Pruebas Saber 2009 | Pruebas aplicadas en educación básica. | Caracterización de los estereotipos de género. | Calidad, igualdad, educación, Pruebas Saber 2009. |
| ACD: una propuesta para el análisis de política pública de género | Forero y Hurtado (2013) | Análisis crítico del discurso | Revisión del documento: Una propuesta para el análisis de política pública de género. | Acciones didácticas para el logro de la equidad de género | Construcción social del género, prácticas discursivas. |
| Agenciamiento educativo para la equidad de género, con las y los estudiantes del grado séptimo de la Institución Educativa Nuestra Señora de Las Mercedes del municipio de Cajibío – Cauca, Colombia. | Acosta <i>et al.</i> (2015) | Metodología hermenéutica | Estudiantes del grado séptimo de la Institución Educativa Nuestra Señora de Las Mercedes del municipio de Cajibío – Cauca, Colombia. | Acciones didácticas para el logro de la equidad de género | Equidad de género, sensibilización, autoconocimiento, autoestima. |
| Las aportaciones de las mujeres en la historia de las matemáticas | Riveros (2017) | Experiencia educativa | Liceo Femenino Mercedes de Nariño, Colombia. | Acciones didácticas para el logro de la equidad de género | Mujeres sobresalientes, matemáticas, banco bibliográfico. |
| Sentido de la educación para la ciudadanía desde pedagogías feministas, críticas y decoloniales. Una propuesta para la formación del profesorado | Ramos <i>et al.</i> (2019) | Experiencia educativa | Instituciones Soleira y Colombo Francés. | Caracterización de los estereotipos de género. | Pedagogía antiautoritaria, multilingüe, multicultural, ecológica y laica, |
| Aplicación del enfoque decolonial y de equidad de género en instituciones de educación básica y media alternativa en Colombia | Muñoz <i>et al.</i> (2021) | Estudio comparativo | 10 instituciones educativas de Medellín, Bogotá y Cali, Colombia. | Formación docente anclada en el feminismo | Equidad de género y decolonialidad, diversidad sexual. |
| Programa de coeducación | Chiriví, et al. (2021) | Investigación Acción Participativa | Programa de coeducación en el barrio La Estancia, ubicado en la localidad de Ciudad Bolívar-Bogotá. | Caracterización de los estereotipos de género. | Coeducar, cambiar, estereotipos de género, programas, pensamiento crítico. |
| Red de Docentes para la Equidad de Género. | Escuela y Pedagogía. (2022) | Experiencia | Red Docencia para la Equidad de Género. | Conformación de redes para fortalecer los procesos educativos | Transformaciones curriculares que incluyan la educación sexual y la comunicación no sexista |

La aportación titulada *Equidad de género y diversidad en la educación colombiana* de Domínguez (2004), hace un análisis y recomendaciones sobre desigualdades entre hombres y mujeres en la educación a partir de tres vertientes: Políticas públicas, discriminación en el sistema educativo (indicadores sociales de segregación entre sexos) y acciones afirmativas y las construcciones sociales de género en propuestas de acción coeducativa.

Para desarrollar este estudio Domínguez (2004) revisó textos escolares y el apoyo a programas puntuales de formación, la coeducación y atención al desplazamiento forzado, entre otros. En este estudio se considera que el sistema educativo reproduce prejuicios y prácticas cotidianas, basados en la idea de superioridad de uno de los sexos. Por tanto, concluye, es necesario que el sector educativo tenga en cuenta el impacto diferente que las políticas, programas y proyectos educativos tienen en los niños para que, de este modo, se atiendan las situaciones de inequidad derivadas de las propias condiciones socioculturales.

El segundo trabajo titulado *Calidad, igualdad y equidad en la educación colombiana (Análisis de la prueba Saber 2009)*, de Duarte *et al.* (2012) plantea que mientras las desigualdades en cobertura han sido estudiadas más ampliamente, las desigualdades en la calidad de los aprendizajes han sido exploradas en menor medida, en gran parte debido a las dificultades de información. Con los datos de Saber 2009, se hace alusión a que la existencia del Proyecto Educativo Institucional y un Plan de Mejoramiento Institucional, junto a un buen clima escolar y con textos escolares que apoyen el proceso de enseñanza, son garantía de buenos aprendizajes. Finalmente, en esta segunda aportación, Duarte *et al.* (2012) afirman, además, que deben ser reforzados los esfuerzos recientes en Colombia de intervenciones orientadas a mejorar la convivencia escolar, el respeto a las diferencias, la difusión de los derechos humanos y la enseñanza y puesta en práctica de competencias ciudadanas entre los estudiantes y los docentes.

A partir del análisis crítico del discurso de Forero y Hurtado (2013) titulado *ACD: una propuesta para el análisis de política pública de género*, se busca evidenciar que el género es una construcción social conformada a partir de las prácticas discursivas, tales como las políticas públicas. Una construcción social que debe ser cuestionada con el propósito de conformar políticas, no solo incluyentes sino también transformadoras de género, cambiando las representaciones sociales sobre género, mujer, hombre y los roles asignados a estos, para así propender por la solución de los fenómenos de discriminación, violencia y exclusión.

Acosta *et al.* (2015), trabajaron el proyecto titulado: *Agenciamiento educativo para la equidad de género, con las y los estudiantes del grado séptimo de la Institución Educativa Nuestra Señora de Las Mercedes del municipio de Cajibío – Cauca, Colombia*. El proyecto abordó las dificultades en el trato y la falta de respeto en cuanto a la equidad de género, lo cual dificultaba la convivencia escolar, y en este marco se formula la pregunta: ¿cómo favorecer la equidad de género, desde la pedagogía crítica en los estudiantes? Se interpretan las concepciones de ser mujer o ser hombre desde el contexto socio cultural, a través de una metodología hermenéutica. La concepción sobre equidad de género, la sensibilización, recopilación de historias, realización de talleres y fomento del autoconocimiento, autoestima, autoimagen y autodeterminación para el crecimiento personal del estudiantado se incluyeron también en este proyecto. Los materiales utilizados fueron la carta asociativa, observación directa, historias de vida y talleres.

Riveros (2017), en el Liceo Femenino Mercedes de Nariño, Colombia, a través de las matemáticas, y con la orientación de la Red de Docentes para la Equidad de Género, lograron visibilizar las aportaciones de las mujeres en la historia de las matemáticas, para lo cual integraron guías, conformaron un banco bibliográfico, organizaron semilleros de estudiantes líderes, y generaron espacios de reflexión y evaluación del proceso.

Ramos *et al.* (2019), en el trabajo *Sentido de la educación para la ciudadanía desde pedagogías feministas, críticas y decoloniales. Una propuesta para la formación del profesorado*, describen los feminismos decoloniales, reconocen que el conflicto aparece al verificar que nuestras realidades sociales vienen marcadas por la reproducción y normalización de las desigualdades patriarcales. En este marco, los autores se proponen centrar el foco en la deconstrucción del concepto de ciudadanía, interponiéndose a las propuestas occidentales reflejadas en los discursos neoliberales y camuflados en el movimiento de ciudadanía global. Las palabras y los aprendizajes descontextualizados e impuestos no tienen sentido si no podemos conectarlos con el mundo y con las experiencias propias. Es así como los mencionados autores proponen unos ejes temáticos para la formación del profesorado entre los cuales destacan: los contextos sociales de los grupos vulnerables, la interseccionalidad, la decolonización, el feminismo, la educación crítica, el activismo y los movimientos sociales, la educación para la participación, la creatividad, la educación afectiva y emocional y la ética del cuidado.

Ramos *et al.* (2019) señalan, además, que las pedagogías feministas y decoloniales necesitan de experiencias locales, de historias, de sujetos y de colectivos diversos que contrarresten los discursos homogeneizadores y que se trata de pensar en el proceso educativo como un ejercicio de empoderamiento de las personas, en el que se aprenden, junto a otros y otras (no necesariamente más sabios ni expertos), las capacidades indispensables para la acción democrática crítica. En este sentido, y entre los ejemplos de educación contra hegemónica colocan la experiencia educativa en Soleira y Colombo Francés, centros educativos fundados por algunos sectores de la clase profesional de Medellín quienes proponen una pedagogía antiautoritaria, multilingüe, multicultural, ecológica y laica, para enfrentar la educación de las nuevas generaciones que han crecido en un país inviable, marcado por el narcotráfico, la corrupción, la violencia y el catolicismo.

Muñoz *et al.* (2021), en el trabajo *Aplicación del enfoque decolonial y de equidad de género en instituciones de educación básica y media alternativa en Colombia*, realizaron un trabajo de campo en 10 instituciones educativas de Medellín, Bogotá y Cali. Pretendieron buscar cómo se aplican los enfoques de equidad de género y decolonialidad en las prácticas pedagógicas. Realizaron una recolección de información de fuentes primarias y revisión de fuentes secundarias y trabajo de campo. Encontraron que los enfoques sobre equidad de género y decolonialidad no son fuertes en la institución estudiada, aunque tienen experiencias en torno a la sexualidad y diversidad sexual las cuales suelen confundirse con el tema sobre equidad de género. Su investigación les permitió comprobar que las relaciones de género siguen siendo caracterizadas por los estereotipos de género, pero que la escuela puede ser un espacio de transformación, y que el maestro tiene la posibilidad de ser agente activo de las políticas de equidad de género propuestas por el Estado.

Chiriví *et al.* (2021), registran la creación de un programa de coeducación, que se desarrolló en el barrio La Estancia de Ciudad Bolívar en Bogotá, Colombia. Este programa, desde la Investigación Acción Participativa, aborda su objetivo que fue el de comprender los estereotipos de género que se practican en la comunidad, creando un programa educativo. Y uno de sus principales resultados es la importancia del desarrollo del pensamiento crítico en niños y niñas frente a las desigualdades.

La Red de Docentes para la Equidad de Género, REDEG, conformada en 2013, es parte del programa de apoyo y fortalecimiento de redes y colectivos docentes promovidos por la

Dirección de Formación Docente e Innovaciones Pedagógicas de la Secretaría de Educación y el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico de Bogotá.

Los propósitos de REDEG son implementar la política pública para la Equidad de Género, la formación docente para lograr transformaciones curriculares que incluyan la educación sexual y la comunicación no sexista en el ámbito escolar, y fortalecer la Red para que incida en la transversalización de la igualdad de género en la educación. La Red ha logrado desarrollar experiencias lideradas por sus participantes en instituciones educativas del Distrito Capital y zonas aledañas. Finalizado este punto, dedicado a la descripción de las experiencias educativas que abordan la equidad de género; a continuación, se describe el enfoque pedagógico que señala desde qué base curricular parte la estrategia educativa cuyo diseño constituye un objetivo fundamental de esta tesis.

2.3 El enfoque pedagógico

En este apartado expongo los principios y criterios pedagógicos desde los cuales abordamos la apuesta metodológica para orientar el aprendizaje hacia la equidad de género. Para ello, en primer lugar, deslindo el concepto de currículo explícito y oculto por considerar que inciden en los procesos educativos sobre equidad de género. Luego a manera de ejemplo traigo y presento la cartilla *Vamos a aprender*, propuesta por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, que actualmente (2023) es la guía para el grado quinto en el área de lengua castellana y que propone un eje transversal sobre “Educación para la sexualidad y la ciudadanía” en el que se vislumbran algunos temas sobre la equidad de género. La última parte del apartado la dedico a dilucidar las aportaciones del enfoque constructivista de la pedagogía, con sus principios y como base para diseñar la propuesta didáctica, en la que considero que la relación docente, estudiante, recurso; la relación estereotipos de género, currículo y proceso pedagógico; y la relación entre desarrollo del pensamiento crítico, pensamiento creativo y metacognición, son fundamentales para el diseño que me propongo.

La pretensión de mediar en la transformación de estereotipos de género, desde la acción educativa, hace pensar en la necesidad de un modelo pedagógico que tenga en cuenta “el papel activo del aprendiz en la construcción de la comprensión y en darle sentido a la información” (Woolfolk, 2006, p. 344). Cabe anotar también el papel activo que puede desempeñar el docente involucrado en el proceso y la composición curricular por la que se opte.

2.3.1 El concepto de currículo explícito y currículo oculto

En este epígrafe me propongo escudriñar sobre el currículo, teniendo en cuenta que este constituye el compendio de las enseñanzas estipuladas para el desarrollo de la educación formal que pueden estar explícitas u ocultas, y que se reflejan en las prácticas pedagógicas de los docentes. Me refiero al concepto de currículo y su denotación de oculto o explícito.

Diremos que a través del currículo se operacionalizan aprendizajes en el sistema educativo. Una de las acepciones de la RAE define el currículo como el “conjunto de estudios y prácticas destinadas a que el alumno desarrolle plenamente sus posibilidades”. En esta línea, Sacristán (2013) lo define como la selección de los contenidos que se enseñan y se aprenden, y que regulan la práctica didáctica en la escuela. De esta manera, puede afirmarse que los currículos educativos definen lo que se espera de los estudiantes a lo largo de su trayectoria escolar y se plantean objetivos, metodología, contenidos, evaluación, plan de estudios, programas, textos escolares y lineamientos pedagógicos de un sistema educativo.

En este punto, y una vez descrito lo que se entiende en términos generales por currículo, específicamente interesa establecer y delimitar un concepto de enorme relevancia: el currículo oculto, definido este como normas no dichas, creencias y valores que se encuentran implicados en lo que se transmite a los estudiantes por medio de reglas que se van estructurando en la rutina y en las relaciones sociales en la escuela (Giroux, 1990). El currículo oculto comprende los aspectos, conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante la participación en procesos de enseñanza y de aprendizaje y, en general, en todas las interacciones que suceden cotidianamente en las aulas y centros de enseñanza.

Estas adquisiciones, a diferencia de lo que ocurre en el caso del currículo explícito, no obstante, nunca llegan a explicitarse como metas educativas por lograr de una manera intencionada tal y como señalan, entre otros, autores como Torres (1995). Este currículo oculto, que permea la acción cotidiana de la escuela, es el que contiene todos aquellos estereotipos, incluidos los de género (Betancourt y Flórez, 2020), de los que no somos conscientes los docentes, pero que desde nuestra acción y autoridad tienen gran poder, por ejemplo, los contenidos, hábitos, habilidades y expectativas que se desarrollan sin que estén contemplados

en el currículo formal o explícito, y que se implantan con contenidos expresivos, imágenes, actividades y ejemplos.

El currículo oculto se muestra en lo esperado por los docentes y la institución educativa respecto del rendimiento académico por áreas, las futuras profesiones que los estudiantes elegirán, las concepciones del amor romántico y el heterosexual, la identidad basada en el sexo, los espacios ocupados para el descanso, los modales, la presentación personal. Los temas omitidos también forman parte del currículo oculto, por ejemplo, temas sobre relaciones sexuales, aborto, las relaciones afectivas no heterosexuales, diversidad de géneros, violencia sexual, entre otros.

Ahora bien, el currículo explícito lo encontramos en Colombia en los principios y criterios pedagógicos y los estándares de calidad, los cuales están elaborados con arreglo a las asignaturas obligatorias que plantea la Ley 115 de 1994, dirigidos a orientar los propósitos, perfiles del estudiantes, contenidos, secuenciación, fundamentos, metodología, estrategias pedagógicas y didácticas, y evaluación. Los currículos educativos estipulan las razones que sustentan tales principios y criterios pedagógicos, a través de los fundamentos epistemológicos, antropológicos, psicológicos, sociales, políticos y pedagógicos.

Los proyectos transversales, establecidos en el artículo 14 de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), y que son la educación ambiental, la educación sexual y los derechos humanos (educación para la paz, la justicia, la democracia, la solidaridad, la confraternidad, el cooperativismo y la formación de valores humanos) forman parte del currículo explícito, pero la implementación de los mismos se diluye y se toman como una carga adicional dentro del currículo.

También en el currículo explícito los campos disciplinares son contextos en permanente tensión, incluso llevados a la escuela, se subestiman saberes necesarios. La intensidad que se concede a cada disciplina en el currículo deja ver la predilección de las llamadas “ciencias duras”. Aunque existe la libertad de cátedra, las instituciones se acogen a estándares básicos presentados en documentos aparentemente flexibles, pero que se sintetizan en mallas curriculares y los DBA (derechos básicos de aprendizaje), y que se integran curricularmente, sin discusión alguna.

Aun en la actualidad en el currículo explícito, en los textos y documentos oficiales se acentúa el uso del lenguaje regular y normativo del masculino como universal, incluso cuando el Estado reconoce que, en el gremio docente, por lo menos en la educación básica, el porcentaje mayor está compuesto por mujeres. Los textos escolares, por lo general, pasan por alto la selección de imágenes y contenidos verbales que preserven la equidad de género.

El Estado colombiano ha desarrollado leyes que exigen la eliminación de todas las formas de discriminación hacia la mujer y por causa de género; esto forma parte del currículo explícito, no obstante, seguimos preguntándonos cómo implementar pedagógicamente estas disposiciones. Por ejemplo, los proyectos transversales en los que se involucran diversas áreas del conocimiento y en los que cabría un proyecto sobre equidad de género, exigen que los docentes se hagan preguntas comunes, concreten los temas de interés, se motiven mutuamente para involucrarse en el proceso, definan los roles académicos y logísticos, planeen el proceso pedagógico, las estrategias para su difusión, y acciones de sistematización que se salen de la rutina y la manera como ejercen la práctica pedagógica.

Contenidos explícitos en las ciencias biológicas, y usados recientemente, fueron los empleados en la época de la pandemia mundial, ocurrida a principios del 2020. La escuela se dedicó a entregar instrucciones supuestamente neutrales y objetivas, pero con una manipulación política evidenciada en discursos que, desde el Estado, condicionaron la vida de la ciudadanía. Una ciudadanía en la que las más afectadas fueron las mujeres, niños y ancianos, confinados en las casas, supuestamente espacios de la vida privada, con la prohibición de utilizar los espacios públicos por los riesgos que suponían los contactos humanos. La escuela entregó contenidos desconectados de la situación y de las demás ciencias.

En general, los procesos vitales son tratados desde una instrucción biologicista, con un componente religioso que desarticula la vida como sistema y la desconecta de los demás componentes de las ciencias, con una interpretación binaria de la especie. No obstante, en la normativa sobre los derechos sexuales y reproductivos, la convivencia y las competencias ciudadanas, pretenden formar en la equidad, la ética y el ejercicio de ciudadanía involucrando estas temáticas en el currículo explícito. Y dentro de ese currículo hay un conjunto de contenidos esenciales en lo que al desarrollo de intervenciones en equidad de género se refiere: los relativos al área del lenguaje.

Como ya señala Martín (2016), “conseguir tal cambio cultural por equidad solo será posible si educamos para una ciudadanía emancipada, activa y con autoconciencia crítica” (p. 137). Una perspectiva de género en las acciones educativas para una ciudadanía transformadora ayudará a visibilizar y valorar las voces subalternas de mujeres y hombres en pro de la igualdad, generar espacios para la transformación cultural, ubicar la educación como clave en estos procesos y “abrir camino hacia una ciudadanía basada en la justicia social” (Martín, 2016, p. 139).

La escuela juega un papel fundamental en la formación de sujetos políticos: como escenario de socialización tiene la posibilidad de enseñar los elementos básicos para construir ciudadanía capaz de respetar la diferencia y en condiciones justas. En Colombia para avanzar en el proceso de equidad, es necesario establecer espacios de discusión, elaboración y ejecución de un currículo que introduzca la construcción de nuevas subjetividades capaces de reclamar los derechos a una educación bien informada, que garantice la transformación de una realidad inequitativa, que promueva la solidaridad de género y la construcción de proyectos de vida auténticos y transformadores.

La perspectiva de equidad de género requiere que el Estado, a partir de las instituciones al servicio de la sociedad, haga una permanente evaluación de la manera cómo impactan las acciones en favor de la equidad de género, y del establecimiento de estadísticas desagregadas para que los datos, tan usados en la modernidad, den cuenta más objetiva de la aplicación de las políticas y, al mismo tiempo, que se logre el compromiso por los cambios estructurales que se necesitan.

Como ya hemos dicho, contenidos regulativos no aseguran la equidad de género si estos no se aplican. Es patética la reacción de estamentos religiosos y conservadores ante las propuestas de materiales pedagógicos fundamentados en los derechos sexuales y reproductivos promulgados por el estado. Por ejemplo, en el 2016, sectores sociales religiosos y conservadores boicotearon la difusión de una cartilla financiada por la Unesco, en el 2021 y 2022 se ha vuelto a dar un controvertido debate en la Cámara de Representantes sobre otra propuesta de material pedagógico para el mismo fin. Y en la actualidad (2023), se continúa el debate sobre la Ley 229 de 2021 sobre educación integral sexual, orientada por principios de la Unesco; que tiene como principales oponentes a los abanderados de la Fundación Provida y

los partidos conservadores, los que han acudido a protestas en la calle y en la red social para boicotear, además de haber presentado un proyecto de ley en contra.

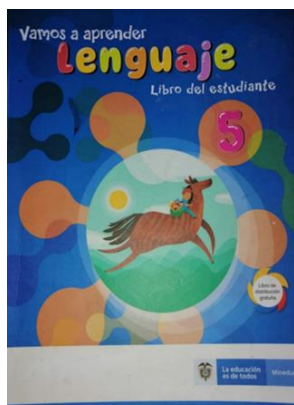
Ciertamente, el Ministerio de Educación Nacional ha producido algunos materiales, entre ellos la cartilla que a continuación vamos a analizar y que pertenece al área de lenguaje, escogida intencionalmente en esta investigación por la importancia que reviste la comunicación humana que representa el pensamiento, y las representaciones mentales que tienen que ver con lo que nos rodea. Consideramos que es necesario ampliar ese vocabulario que nombra, de manera lineal, binaria y patriarcal; y deconstruir (darle la vuelta) para proporcionarle cabida a lo que no es nombrado; nombrar lo femenino es esencial para construir la subjetividad política y jurídica de las mujeres.

2.3.2 Ejemplo de una cartilla guía como instrumento del currículo explícito en el área de lenguaje

A manera de ejemplo en este contexto que nos ocupa damos una mirada a la cartilla *Vamos a aprender*, propuesta por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, que actualmente (2023) es la guía para el grado quinto en el área de lengua castellana. Es ofrecida como un instrumento que comprende los referentes básicos para el diseño curricular, la ruta didáctica para procesos cognitivos y la evaluación del aprendizaje. Además, contiene la llamada temática para la vida y la convivencia, y se supone que en ella está la posibilidad de encarar los estereotipos de género. No obstante, al revisar su contenido, encontramos desconexión con lo pretendido. La Figura 03 ofrece una imagen de la portada de dicha cartilla.

Figura 3.

Imagen de la Cartilla objeto de revisión



Nota. Imagen tomada del libro *Vamos a aprender lenguaje*, del Ministerio de Educación Nacional

La temática planteada para abordar los temas de la vida y la convivencia es ofrecida dentro de un eje transversal “Educación para la sexualidad y la ciudadanía”. Al respecto, en las 158 páginas de la cartilla, dividida en 4 unidades de aprendizaje, se encuentran 8 secuencias didácticas en el eje transversal antes mencionado. El proceso supone relacionar los llamados factores (producción textual, literatura e interpretación y comprensión textual), los temas (todos referidos al área de lenguaje) y dicho eje transversal (que implica conectar y articular los saberes y dotarles de sentido para desarrollar procesos formativos).

La secuencia didáctica de la cartilla está diseñada en tres fases. La primera es denominada como tratamiento del tema, en el que se tienen en cuenta los saberes previos, el análisis y el concepto. La segunda fase son las actividades de aprendizaje compuestas por la interpretación, la argumentación y la proposición, y la tercera es la evaluación del aprendizaje. Cada fase a su vez tiene unos procesos que los veremos a continuación, en la Tabla 10, en cada una de las ocho secuencias.

Promoción de la equidad de género: una propuesta de intervención educativa en Colombia

Tabla 10.

Secuencias didácticas de la cartilla de lenguaje “Vamos a aprender”

| Temas del área de Lenguaje | Fases de la secuencia | | |
|--|--|--|---|
| | Fase 1. Tratamiento del tema | Fase 2. Actividades de aprendizaje | Fase 3. Evaluación |
| 1. Oraciones enunciativas, afirmativa negativas, exclamativas (producción textual) | Observar y clasificar oraciones, del cuento de Gianni Rodari. | Transformar oraciones afirmativas en negativas. Escribir en el cuaderno diferentes tipos de oraciones. | Seleccionar la afirmación correcta. |
| Eje transversal: Clasificar las oraciones: Tu cuerpo es fuente de bienestar. ¿Cómo cuidas tu cuerpo? ¡Siéntete a gusto con tu cuerpo! | | | |
| 2. Sujeto y predicado (producción textual) | Observar la imagen, identificar sujeto y predicado y explicar el concepto. | Relacionar exponer el punto de vista sobre la importancia del agua. | Seleccionar la afirmación correcta. |
| Eje transversal: Apoyarnos entre compañeros nos permite crecer, aprender y desarrollarnos de forma equilibrada y responsable. Construye una oración sobre la ayuda entre compañeros. Ten en cuenta las partes de la oración y la concordancia. | | | |
| 3. La fábula (Comprensión e interpretación textual) | Fábula de Esopo “El águila y el escarabajo”, afirmar el concepto. | Describir personajes de la fábula. Identificar las partes de la fábula que corresponden a cada fragmento. Escribir una moraleja de una fábula. | Escribir cualidades y defectos de los animales |
| Eje transversal: “Todos poseemos características que nos hacen únicos”. Realiza con tus compañeros una lista de las cualidades que cada uno posee y podrían estar representadas en una fábula. | | | |
| 4. El anuncio publicitario o afiche (comprensión e interpretación textual). | Identificar el texto sugestivo, concepto de afiche. | Identificar el propósito del afiche, valorarlo de 1 a 5, inventar un afiche. | Explicar los elementos del afiche y verificar su propósito y función. |
| Eje transversal: Elaborar un afiche para actuar en tolerancia y vivir en armonía. | | | |
| 5. La opinión (interpretación textual). | Expresar puntos de vista sobre la tecnología, opinar, argumentar y concluir, exponer el concepto sobre la opinión. | Interpretar el fragmento de Mary Lou Higgins, 28 de marzo de 2014, argumentar sobre el tema y proponer cómo salvar el planeta. | Cómo se debe expresar una opinión y cuáles son los pasos. |
| Eje transversal: Las relaciones entre las personas deben estar basadas en el respeto y el cuidado mutuo. Por tanto, proteger la naturaleza significa cuidar de los demás. Escribe tu opinión sobre qué puedes hacer para cuidar a tu familia. | | | |

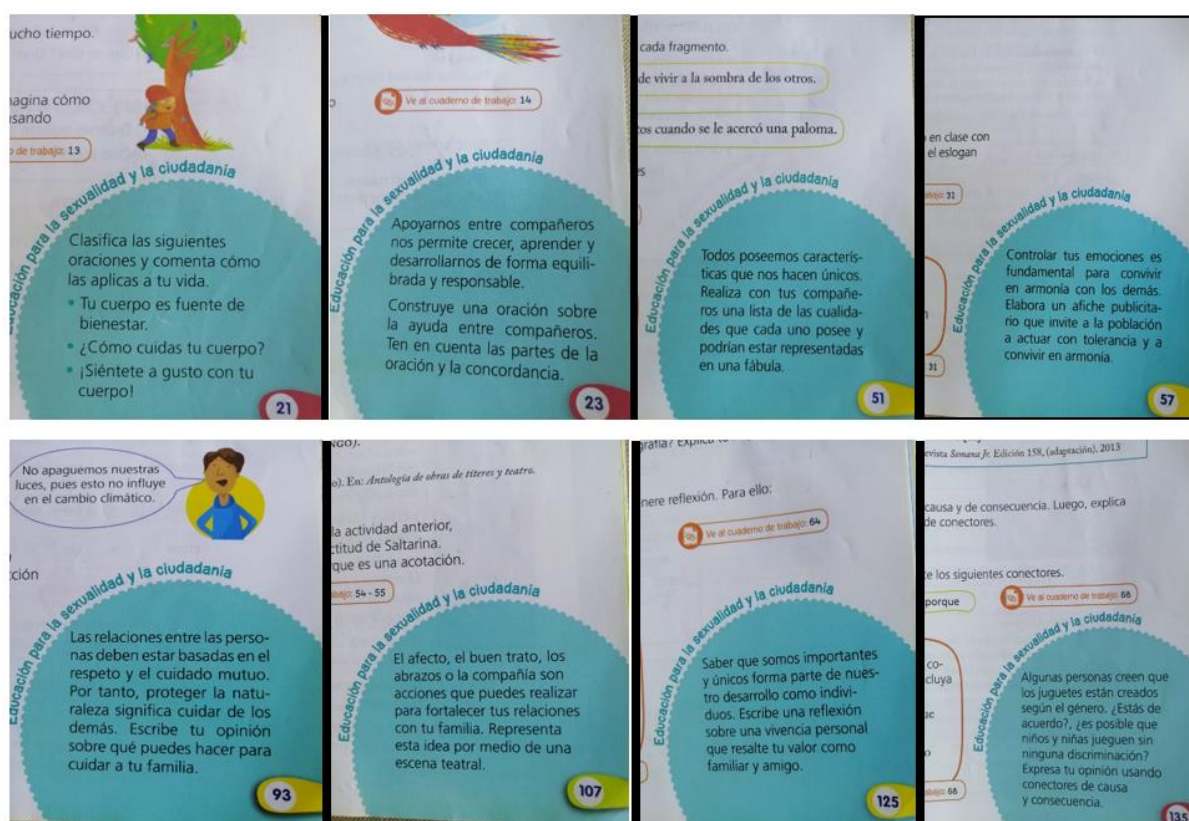
| Temas del área de Lenguaje | Fases de la secuencia | | |
|---|--|--|---|
| | Fase 1. Tratamiento del tema | Fase 2. Actividades de aprendizaje | Fase 3. Evaluación |
| 6. Género dramático (literatura). | Identificar la acción de un personaje, obra de teatro “La zorra, el cangrejo y la cigüeña, el concepto del género dramático. | Identificar el concepto y elementos del género dramático. Describir la actitud de un personaje del fragmento de la obra. | Descripción de la escenografía y del espacio |
| Eje transversal: “En efecto, el buen trato, los abrazos o la compañía son acciones que puedes realizar para fortalecer tus relaciones con tu familia. Representa esta idea por medio de una escena teatral”. | | | |
| 7. la autobiografía (producción textual) | Biografía de Gabriel García Márquez, analizar el autor. | Señalar y argumentar sobre las características de la autobiografía, narrar un episodio de la vida personal. | Un texto para completar conceptos sobre la autobiografía. |
| Eje transversal: Saber que somos importantes y únicos forma parte de nuestro desarrollo como individuos. Escribe una reflexión sobre una vivencia personal que resalte tu valor como familiar y amigo. | | | |
| 8. Los conectores en la oración (producción textual) | Identificar los conectores en la oración. | Encontrar conectores en el párrafo: “Armonía entre cuerpo y mente”, redactar un párrafo. | Identificar oraciones que utilizan conector de consecuencia y de causa. |
| Eje transversal: Algunas personas creen que los juguetes están creados según el género. ¿Estás de acuerdo?, ¿es posible que niños y niñas jueguen sin ninguna discriminación? Expresa tu opinión usando conectores de causa y consecuencia. | | | |
| <i>Nota.</i> Fuente: elaboración propia basada en las ocho secuencias tomadas de la cartilla <i>Vamos a aprender lenguaje</i> (2019). Libro del estudiante. Producido por el Mineducación. Colombia. | | | |

Promoción de la equidad de género: una propuesta de intervención educativa en Colombia

La primera secuencia (ver Figura 04) dedicada a enseñar los tipos de oración presenta ejemplos de los diferentes tipos de oraciones, pero no se observa una conexión con el eje transversal. El cuento utilizado solo relaciona el tema de la clasificación de las oraciones, igualmente sucede con el paso a los conocimientos, dedicados a instruir sobre los tipos de oraciones. Las actividades están diseñadas para memorizar la clasificación de los tipos de oraciones, pero no para desarrollar el ejercicio cognitivo de interpretar, argumentar y proponer con lo que se podría impulsar la posibilidad de tocar el tema sobre el cuerpo, su cuidado, y de ello derivar a las problemáticas de género, con lo que se cubriría el enfoque transversal.

Figura 4.

Actividades propuestas en el eje transversal “Educación para la sexualidad y la ciudadanía”



Nota. Imágenes tomadas de la cartilla *Vamos a aprender lenguaje* (2019). Libro del estudiante. Producido por el Mineducación, Colombia.

Pasemos a la segunda secuencia que tiene por tema del sujeto y el predicado; ¿De quién se habla? ¿Qué se dice? ¿Quiénes realizan la acción? ¿Qué acción realizan? Se puede observar que básicamente la actividad trata de una exposición sobre el sujeto y el predicado. En el enfoque transversal se acentúa el rol del cuidado y sería adecuado introducir la reflexión y

constatación de lo que se dice de la mujer y del hombre, en términos de identidad, animando la interpretación, argumentación y proposición.

En la tercera secuencia el tema es la fábula y se pretende articular con la particularidad como seres; el factor enunciado en la comprensión e interpretación textual. Con la fábula de Esopo “El águila y el escarabajo”, se pretenden identificar los animales que actúan como seres humanos, pensar sobre la arrogancia y reflexionar sobre el comportamiento del águila. En el enfoque transversal se acentúa el rol del cuidado y sería adecuado introducir la reflexión y constatación de lo que se dice de la mujer y del hombre, en términos de identidad, animando la interpretación, argumentación y proposición.

En la cuarta secuencia se trabaja el anuncio publicitario para articularlo con el control de emociones. En el anuncio se presenta la imagen de una madre bañando placenteramente a su hijo. Este dispositivo es utilizado de manera ingenua o intencional para reafirmar el papel de la maternidad de la mujer y manipular su rol, con la oferta de productos del mercado. No se observa un trabajo crítico ni la conexión con el eje transversal que es la tolerancia y el vivir en armonía.

En la quinta secuencia se toma el tema de la opinión para articularlo con el respeto y el cuidado mutuo. Con base en un texto corto sobre uso de tecnología, se pregunta a los estudiantes si alguna vez han expresado los puntos de vista, cómo lo hicieron y si estuvieron de acuerdo con el expositor, y luego se deriva en el cuidado del medio ambiente, a partir del texto “Sesenta minutos de oscuridad para iluminar el futuro”, fragmento de Higinis (2014). En el eje transversal plantean la relación interpersonal basada en el respeto y cuidado mutuo y coloca la protección de la naturaleza como muestra del cuidado humano. También la opinión es un tema de alto potencial para direccionar el pensamiento crítico y una manera de orientar la capacidad de expresión de los estudiantes, pero las actividades no proponen la relación del cuidado del planeta y el cuidado en las relaciones de género.

En la sexta secuencia, se aborda el género dramático para articularlo con las relaciones de afecto filial. Se toma un fragmento de la obra “La zorra, el cangrejo y la cigüeña”, se hace la lista de personajes, actitud de los personajes y los diálogos. La posibilidad que se tendría aquí con el recurso del género dramático es grande porque los estudiantes pueden “aprender haciendo”. Sin embargo, el tema es tratado para adquirir el concepto y no para volverlo acción

que sería lo ideal en este caso. En cuanto al eje transversal se repite la desconexión entre el tema de enseñanza de lenguaje, y la intención del tema transversal. Los parlamentos utilizados para enseñar el género dramático nada tienen que ver con el tema transversal y el tema transversal nada tiene que ver con la educación sexual.

La séptima secuencia trata el tema de la autobiografía para integrarlo con el desarrollo individual. El tema de la autobiografía es adecuado para reflexionar sobre la identidad personal, y derivar en los roles y los estereotipos que los acompañan. No obstante, el personaje seleccionado y su autobiografía no exponen ningún pasaje en el que se pueda inferir algo pertinente para la equidad de género, y, sin embargo, la escritura sobre un pasaje de la vida personal puede generar un acercamiento al tema de interés en el eje transversal.

La octava secuencia trabaja el tema de los conectores en la escritura para integrarlo a los estereotipos de género. El tema de los conectores en lenguaje es propicio para adelantar la reflexión sobre causas y consecuencias de la cultura patriarcal, y requiere ser tratado como un proyecto que permite un proceso que lleve a los estudiantes a profundizar y reflexionar sobre sus identidades y entornos a los cuales pertenecen. De las ocho actividades descritas, en esta secuencia se coloca directamente el tema de las diferencias de género y los estereotipos a partir del análisis de los juguetes utilizados por niños y niñas. Las anteriores actividades, aunque tienen el componente transversal sobre la educación sexual y la ciudadanía que podría acercarse a los asuntos sobre la equidad de género, privilegiaron los contenidos y saberes enciclopédicos en el bloque sobre tratamiento del tema, en particular de los referidos a los componentes del lenguaje. Y en el bloque sobre actividades de aprendizaje, aunque aparece el proceso de interpretar, argumentar y proponer, que podría encarar directamente los temas propuestos en el eje transversal, no se evidencia la conexión que produzca las reflexiones necesarias. Únicamente esta octava secuencia se refiere a la división de roles con el uso de los juguetes.

Lo que se constata al analizar esta cartilla como instrumento didáctico, y que forma parte del currículo explícito, para estudiantes de quinto grado de básica, es que se sigue una secuencia que bien puede llevar al proceso de reflexión y aprendizaje. Tanto el tratamiento del tema, con sus pasos de obtener los saberes previos, analizar y conocer, como las actividades de aprendizaje, compuestas por la interpretación, la argumentación y la proposición, las actividades de evaluación y la articulación al eje transversal, Educación para la sexualidad y la ciudadanía, son procesos que desde el punto de vista de lo didáctico podrían estar en el foco de

una pedagogía constructivista, pero el problema está en que no se encuentra una relación entre los temas, los factores y el eje transversal de tal forma que sobresalen los contenidos desconectados del ejercicio didáctico.

Consciente o inconscientemente se reproduce una cultura hegemónica patriarcal. En el diseño, por lo menos, de las secuencias analizadas, no se evidencia el cambio y es de sospechar que también ocurre con otros recursos como los libros, guías, objetos virtuales de aprendizaje, entre otros; como también las prácticas de los docentes y de las instituciones.

Un desafío esencial es comprender cómo la educación trenza una serie de aspectos, de modo que es preciso cuestionar y profundizar un enfoque que se pregunte por cómo “se articulan el género, la clase, la sexualidad, etnicidad, la edad, la nacionalidad y el aspecto físico, entre otros aspectos, estableciendo complejas relaciones y posicionamientos de poder, privilegio/opresión, inclusión/exclusión en el ámbito educativo en contextos particulares” (Troncoso *et al.*, 2019, p. 11).

Merece especial atención, en este punto, el abordar las actitudes, conocimientos y creencias de las y los docentes. La modificación de los libros de texto, los cambios en el lenguaje, la modificación del currículum, entre otras, son medidas necesarias, pero no suficientes para la consecución de la equidad de género. En los primeros niveles de la educación, es estratégico incluir en el currículum procesos que lleven a fortalecer el empoderamiento de las niñas, con la finalidad de que vayan interiorizando el tipo de persona que desean ser, el potencial de aprendizaje por desarrollar y el mundo en el que desean estar. Entonces se convierte en una responsabilidad del docente la transformación de los estereotipos que lleven a un equilibrio sobre la concepción de la afectividad, el desarrollo de las capacidades humanas sin distinciones por sexo, o con base en la función reproductiva de la vida, el conocimiento y construcción de la identidad y la participación como ciudadanas del mundo.

A tenor de las consideraciones hasta aquí expuestas es necesario, por una parte, un desarrollo curricular explícito que articule los ejes transversales contemplados y las orientaciones que suponen el tratamiento de la transformación de la discriminación de género.

Por otra, es precisa una reflexión y cambio de los docentes, sobre todo, en aquello que contiene el currículum oculto, pues es posible transformar el espacio del aula para que se

constituya en un ámbito donde se configuren lazos de confianza con los estudiantes que permitan hablar, intercambiar y reflexionar sin prohibiciones ni censuras, pero siempre en un clima de respeto (Sardi, 2017).

Pero el desarrollo curricular explícito constituye oportunidad de transformación y es necesario empezar por incluir una fundamentación que tenga en cuenta la equidad de género como eje transversal, en los diferentes componentes de las Ciencias Sociales, por ejemplo, en la investigación pedagógica de aula para identificar la ideología patriarcal y diseñar su transformación. Desde la Antropología cabría preguntarse por una cosmovisión que incluya a toda la humanidad en lo que pueda lograr ser, en este aspecto cabe la pregunta, ¿se es mujer o se hace mujer?, ¿de dónde venimos?, ¿para dónde vamos? Atañe a la Psicología el proceso de empoderamiento y deconstrucción de la cultura de sumisión que se ha heredado y que no permite que todo el potencial de aprendizaje sea desarrollado por las mujeres. Desde lo Sociopolítico el logro de una estructura en donde las mujeres tengan la posibilidad plena de participar. La pedagogía y la didáctica que se ocupe de lograr la aplicación crítica de los modelos pedagógicos donde quepa la pluralidad, la diversidad, la criticidad, la creatividad. Todos estos enfoques deben ser transversales en el currículo de todos los niveles (preescolar, básico, medio, superior).

En consecuencia, en el apartado que se inicia a continuación, describiré y adoptaré el enfoque pedagógico constructivista a partir del cual fundamento la propuesta de intervención.

2.3.3 Aportaciones del enfoque pedagógico constructivista

El apartado que aquí comienza se ocupa de revisar los aspectos del modelo constructivista, siguiendo los postulados de Vygotsky y Piaget, que desde su enfoque genera acciones didácticas que orientan el hacer pedagógico y que tienen importancia a la hora de diseñar una estrategia educativa. Luego analizo el acto educativo desde tres bucles de tres componentes cada uno. El primero de ellos tiene que ver con la relación entre el proceso pedagógico, el currículo y particularmente los estereotipos de género para avizorar por donde impulsar la acción pedagógica. Otro es la relación estudiante, docente, recurso didáctico que son los componentes básicos de la acción en el aula. Y, por último, el bucle pensamiento crítico, creativo y metacognitivo por constituir la posibilidad de orientar el desarrollo del potencial de

aprendizaje de los niños y las niñas y la apuesta de que estos permiten una transformación, en este caso de los estereotipos de género.

El constructivismo como orientador de la acción pedagógica: principales supuestos. Según el modelo constructivista aprendemos cuando somos capaces de elaborar una representación personal sobre un objeto de la realidad o contenido que pretendemos aprender. En este sentido el conocimiento es un proceso de construcción original del sujeto y no un conjunto de conocimientos innatos o copiados del mundo externo. Se trata de un sujeto activo que interactúa con el entorno y va modificando sus conocimientos de acuerdo con las condiciones biológicas propias y del medio en el cual se desempeña; pero “aunque no se encuentra completamente constreñido por las características del medio o por sus determinantes biológicos, va modificando sus conocimientos de acuerdo a ese conjunto de restricciones internas y externas” (Serrano y Pons, 2011, p. 4). Es la persona globalmente entendida la que aprende, y ese aprendizaje repercute también globalmente en la persona, en lo que sabe y en su forma de verse y de relacionarse con los demás. Por tanto, se da una relación entre lo cognoscitivo, lo afectivo y lo relacional. El ser humano decide lo que realmente quiere aprender, es decir, que las diferentes estrategias pedagógicas deben generar motivación, autonomía, auto-regulación y autoaprendizaje.

Siguiendo a Piaget (1995), el trabajo pedagógico consiste en colocar estímulos que activen la capacidad de reestructurarse mentalmente buscando nuevo equilibrio (nuevos esquemas de asimilación para adaptarse a la nueva situación), en consonancia, con el nivel (período) de desarrollo cognitivo del estudiante.

Por otra parte, Vigotsky (1979) sostiene que el aprendizaje se produce en la zona de desarrollo proximal (ZDP) para lo cual la tarea del educador consiste en orientar hacia el límite superior de esa zona, a partir de formas óptimas de mediación. En su concepto de andamiaje, se refiere a una situación de interacción entre un sujeto más experto y otro cuya finalidad es promover la ZDP. Existe una relación triádica entre profesor, materiales educativos y estudiante. Se trata de compartir significados entre estudiante y profesor con respecto a conocimientos “vehiculados” por los materiales educativos del currículum. Usando materiales educativos, estudiante y profesor buscan congruencia de significado.

Ahora bien, se puede hablar del constructivismo desde diversos énfasis, pero en general todos proponen los siguientes aspectos que orientan la acción pedagógica que aparecen listados y descritos a continuación y reflejados en la infografía de la Figura 05.

Figura 5.

Aspectos del constructivismo que orientan la acción pedagógica



Dispositivos de aprendizajes complejos y retadores. Se refiere a tareas, temas específicos de un área curricular (talleres, laboratorios, prácticas; información de internet, entre otros), que contienen una buena cantidad de información que debe ser tratada a profundidad y que implican procesos cognitivos que comprometen las operaciones mentales superiores para generar diversas perspectivas, nuevas alternativas y búsqueda de aplicación del aprendizaje obtenido.

Presentación de los contenidos en múltiples formas. Los contenidos han de ser presentados en diversas formas (para agudizar los sentidos), en diferentes estilos de lenguaje,

para diferentes operaciones mentales, desde distintos enfoques conceptuales y desde las dimensiones de tiempo y espacio en forma flexible. Las distintas formas pueden llegar a mayor número de estudiantes, con lo cual se favorece una mayor participación en cuanto a cantidad porque un mayor número de personas pueden acceder y en cuanto a calidad, porque se ofrece variedad de acuerdo con intereses y esto favorece el aprendizaje, dado que cada sujeto aprende cuando quiere y lo que quiere.

Construcción conjunta de conocimientos significativos. Se ponen en juego los conocimientos construidos por el profesor, los conocimientos elaborados en las distintas áreas del conocimiento y los conocimientos construidos por los estudiantes. Pero, ¿cómo construir significados comunes? Pareciera necesario que educandos y educadores pongan en juego habilidades de negociación para establecer posturas proactivas que permitan la construcción conjunta de conocimientos, tanto los “importantes” como los “significativos”. Importantes son todos los conocimientos que permitan la transferencia específica a otros conceptos que los suponen. Significativos llamaremos a aquellos conocimientos que son fruto de la reflexión metacognitiva; es la llamada transferencia no específica, fruto de la interiorización de capacidades y habilidades llevadas al rango de conceptualización.

Comprensión del proceso de construcción del conocimiento (metacognición). Volver sobre los propios pensamientos, repasar lo realizado, relacionar lo aprendido, tomar conciencia de los avances y de las potencialidades por desarrollar, buscar maneras propias de aprender una vez se ha revisado los propios procesos. Todo esto forma parte de lo que se ha dado en llamar “metacognición”. Dichos procesos forman la capacidad de autoconocimiento, autocrítica, auto-regulación, autoevaluación, entre otros aspectos.

El sujeto que aprende es el centro de la tarea educativa. Por tanto, las estrategias, los conocimientos, los ambientes, funcionan en torno a la posibilidad de lograr su aprendizaje. Desde la orientación constructivista en esta investigación se entiende que el desarrollo del pensamiento crítico y creativo permite a docentes, estudiantes e investigadora, involucrados en el proceso, avanzar en la transformación de paradigmas a favor de la equidad de género. En la infografía de la Figura 05 se pueden sintetizar las aportaciones del constructivismo.

2.3.4 El acto educativo en tres bucles de relaciones

En la estrategia educativa diseñada en esta investigación, he tenido en cuenta tres bucles que contextualizan el conjunto de acciones pedagógicas conformadas por los procesos que permiten construir el aprendizaje por parte de los estudiantes y llevar a cabo la acción educativa por parte del maestro (Feo, 2010). El primero de ellos está conformado por la relación entre los estereotipos de género, currículo y proceso pedagógico; el segundo por la relación entre desarrollo del pensamiento crítico, pensamiento creativo y metacognición y el tercero por la relación estudiante, docente y recursos didácticos. No se concibe como una secuencia entre los bucles, más bien se trata de ver su relación en cada uno de ellos y en su conjunto. A continuación, los describo. En la Figura 06 se muestra gráficamente las relaciones enunciadas.

Figura 6.

Representación de los tres bucles de relaciones pedagógicas.



La relación estereotipos de género, currículo, pedagogía. En la relación estereotipos de género, currículo, pedagogía, los estereotipos de género identificados son tratados tácticamente desde el currículo (área de lenguaje) a partir del proceso pedagógico. En cuanto a los estereotipos, es indispensable desarrollar una caracterización en la escuela de tal manera que permita visualizar, con significado, los procesos curriculares y los componentes pedagógicos. En esta investigación, como mostraré en posteriores capítulos, hemos dedicado

una primera parte a la caracterización de los estereotipos de género que se dan en los estudiantes y en los maestros participantes.

Hemos analizado el llamado currículo explícito y el currículo oculto. El explícito, formalizado en los sistemas educativos a partir de los dictámenes estatales, y el oculto, incrustado en la cultura del orden patriarcal y que se manifiesta cotidianamente, El tratamiento del currículo oculto se afronta a partir de las disposiciones del docente de la cuales hablaremos más adelante, y del desarrollo del pensamiento crítico, creativo y metacognitivo como parte de las transformaciones esperadas.

Es preciso reconocer que en el currículo se encuentran identidades socialmente jerarquizadas que se construyen y se legitiman en el sistema educativo. El currículo bajo claves psicopedagógicas reproduce la cultura que se transmite de diversas maneras (Gimeno, 2010). No solo el currículo explícito, que determina lo que se enseña, sino también el oculto, aunque no se pueda ver, está inmerso en todas las interacciones cotidianas de la escuela y de las aulas y es asimilado, aunque no figure en planes, proyectos y normativa educativa.

El proceso pedagógico, como parte de este bucle, es acogido desde el punto de vista constructivista. El modelo constructivista parece tener ventajas al considerar “el papel activo del aprendiz en la construcción de la comprensión y en darle sentido a la información” (Woolfolk, 2006, p. 344), como también el papel activo que puede desempeñar el docente involucrado en el proceso.

La relación docente/estudiante/recurso didáctico. La relación docente/estudiante/recurso didáctico se aborda también desde el contexto del enfoque pedagógico constructivista. Sobre todo, en cuanto al docente se elabora un conjunto de disposiciones que han sido producto de la reflexión en esta investigación y que se consideran necesarias para lograr la transformación de los estereotipos de género a partir de la acción educativa.

En cuanto a los recursos didácticos se propone la selección de dispositivos de aprendizaje complejos y retadores; los temas, talleres, prácticas, uso de las tecnologías de la información deben incrustar los procesos de pensamiento crítico, creativo y metacognitivo. Al mismo tiempo que los contenidos, se presentan en diferentes formatos para favorecer los estilos de

aprendizaje, pues sabemos que los niños y niñas agudizan sus procesos cognitivos a través de los sentidos con diversas preferencias (auditivos, kinestésicos, olfativos, visuales) (Manuel, 2018; Tebar, 2003).

Como he señalado y recoge (Araya, 2004, p. 7), los recursos didácticos forman parte del “currículum explícito, pero, a la vez, del oculto, debido a que las imágenes que aparecen en ellos vehiculizan valores no explicitados que conllevan pautas y tradiciones sexistas (papeles asignados a mujeres y hombres, participación política y comunal diferenciada, etcétera)”. Por ello merecen especial cuidado los recursos didácticos que seleccionemos.

Volviendo a las relaciones entre estudiantado y docentes, teniendo en cuenta el enfoque constructivista de la pedagogía, el estudiante es el eje central del proceso: para desarrollar esta propuesta hemos escogido como ya he señalado en otros lugares una población de niños y niñas, en preadolescencia, en un nivel educativo de quinto grado de básica primaria. Con respecto a los docentes, en su relación con los estudiantes y con los procesos pedagógicos, diremos que existen unas condiciones que garantizan el desarrollo de la estrategia y que proponemos como parte del diseño de la estrategia.

La relación pensamiento crítico/ pensamiento creativo/ metacognición. La relación pensamiento crítico/ pensamiento creativo/ metacognición, son la base sobre la cual se apoya la posibilidad de un cambio de estereotipos de género. Describo más detalladamente cada uno de estos aspectos en el epígrafe que figura a continuación.

El docente interesado en procurar aportar al desarrollo **o construcción del pensamiento crítico** debe reflexionar sobre sus creencias, mantenerse informado, generar ambientes flexibles, de escucha, participación, tolerancia, valoración y prudencia. Al mismo tiempo que fomenta en sus estudiantes la búsqueda de varias fuentes de información, comportamiento disciplinado y sistemático, selección de información relevante, claridad y precisión, generación de argumentos, planteamiento y solución de problemas, interviene, a través de una mediación adecuada, en el desarrollo de los cambios de mentalidad que permitan unas relaciones de equidad de género.

Cabe mencionar, además, que “el pensamiento crítico puede formarse en espacios de aprendizaje no escolarizados, tales como la familia y la comunidad, con las que niños y jóvenes

tienen contacto desde sus primeros años y donde fundamentan sus concepciones sobre el mundo” (Grijalba *et al.*, 2020, p. 66).

Asumir el pensamiento crítico con base en las teorías feministas y la equidad de género permite desvelar las aportaciones que los movimientos sociales han realizado en la lucha contra el patriarcado y, más integralmente, mostrar la realidad de la marginación por causa de la raza, la etnia, la sexualidad y la clase social. Como afirman Pedrozo y Ortiz (2018, p. 194):

El querer asumir el pensamiento crítico nos invoca a mirar desde diversas perspectivas, la sociedad en la cual vivimos. Además de lo relacionado con el patriarcado y las relaciones de poder, mirar en consonancia la economía, la política, la religión, la tecnología y la ecología y poder situarnos como mujeres que resisten y trabajan por transformar las realidades de inequidad.

El concepto de pensamiento crítico se relaciona con “manejo de información, toma de decisiones, desarrollo de la autonomía, emancipación de los pueblos, resolución de problemas, producción de conocimiento, enseñanza y aprendizaje, constitución de criterio propio y desarrollo científico y tecnológico” (Vélez, 2019, p. 29). La pregunta, la reflexión, la argumentación, el análisis y la solución de problemas son características del pensamiento crítico (Grijalba *et al.*, 2020, p. 68). Como señala Zuleta (1996):

la lógica no es equiparable a una *gimnasia mental*, no es una simple abstracción formal de las operaciones que el pensamiento utiliza, sino un retorno reflexivo, que describe lo que de todos modos hacemos implícitamente, o mejor aún, un retorno crítico” (p. 27).

Ese retorno crítico del que habla Zuleta, hace pensar en la utilidad de la construcción de pensamiento crítico, pues no se trata de un entrenamiento en el que nos volvemos eficientes para operar mentalmente: se trata de utilizar el pensamiento para razonar, solucionar problemas y tomar decisiones (Saiz y Rivas, 2008).

¿Y, razonar para qué?, o ¿sobre qué? Zamora (2009), en su análisis de la aportación de Adorno (1970-1989), advierte sobre la complejidad que constituye un proceso educativo limitado por un contexto en el que la dominación social la ejerce el sistema económico capitalista, que interioriza en los individuos el sentimiento de dominación. Así, mientras se

verbaliza sobre la necesidad de autonomía, se adiestra para el conformismo en aras de asegurar la autoconservación y se cualifica para el mercado del trabajo.

La industria cultural, que vende falsa felicidad, sostenida en la moda, la estandarización y homogeneización, y el automatismo que produce la utilización de las herramientas tecnológicas, convertidas en portadoras de información al instante, sin que su veracidad sea cuestionada. Una parte de esa dominación la constituyen los estereotipos de género: se nos “naturalizan” de tal manera que cuesta desenmascararlos.

Por ello razonar críticamente es necesidad imperante en aras de posibilitar la lucidez (Morín, 2009) tomar conciencia y transformar la realidad (Freire, 2011). Práctica y reflexión en una mutua relación son indispensables, pues si la educación quiere aportar algo en esta lucha tiene que partir de una sociedad y una política organizadas, de hecho, bajo el principio de dominación y estabilizadas por las agencias, entre ellas la propia educación, que sirve a esa dominación, analizándolas desde la perspectiva de los sujetos que la padecen (Zamora, 2009).

Fue desde la pedagogía crítica que se empezó a concebir el sistema educativo como un espacio investido de poder, no neutral, por lo que contribuía a crear y legitimar identidades socialmente jerarquizadas (Araya, 2004). En general, se considera que los procesos de ejercitación de habilidades cognitivas y el fomento de actitudes que generen disposiciones le dan fundamento a la construcción de pensamiento crítico (Pollarolo *et al.*, 2023). Destacan en este sentido los interesantes planteamientos de Lipman (1998) sobre la fusión entre pensamiento crítico y pensamiento creativo, sobre los cuales puede sustentarse la propuesta de una intervención con dispositivos pedagógicos que remitan a casos de la cotidianidad para facilitar la transferencia a otros contextos (Saiz y Rivas, 2008). De este modo, la autorregulación, la autocorrección, la metacognición, el aprender a aprender, son aspectos que están en la línea de las disposiciones necesarias para la construcción del pensamiento y que aportan a la pedagogía desde la cual se alimenta el aula de clase (Bean y Melzer, 2021).

En lo que a la construcción del pensamiento creativo se refiere es preciso señalar en primer lugar que esta es adyacente a la construcción de pensamiento crítico, se relacionan y se integran para dar cabida a las transformaciones, en este caso de los estereotipos de género. Aunque el concepto de creatividad sea complejo, conviene asumir una noción que permita una acción educativa dinámica que proponga su desarrollo.

Si tomamos la alternativa de la creatividad como algo heredado genéticamente, y dado a personas superdotadas, será muy poca, y para pocas personas, la posibilidad de educar. Pero si optamos por considerarla como un potencial de todos los humanos, será proactivo y estimulante para quienes ejercen el papel de educadores. Y ello supone entenderla no necesariamente como un rasgo sino más bien como un proceso.

En este sentido, Esquivias y Muriá (2001) la definen como un proceso que supone actitudes, experiencias, combinatoria, originalidad y juego, para lograr una producción o aportación diferente a la ya existente. Fromm (1959), por su parte, asegura que la creatividad no es una cualidad particular de los artistas, es una actitud que puede poseer cada persona. Puente (1999) asevera que es posible construir el pensamiento creativo. Weisberg (1993), que incita a considerar que los procesos mentales detrás de los cuales están los grandes actos creativos son similares a los ordinarios, y que su diferencia radica más en habilidades y motivación que en una capacidad que pudiera llamarse genialidad creadora.

De la Torre (1997) dice que la creatividad es una actitud para generar ideas nuevas y comunicarlas. El mismo autor señala que los procesos mentales cuyas operaciones expongan el pensamiento hipotético, analógico, divergente son expresión de creatividad. Además de considerarla una actitud o un proceso mental. Esquivias (2004) cita a Guilford (1950) y Dedboud (1992), quienes han sugerido las ocho habilidades que componen la creatividad: sensibilidad para los problemas, fluidez, flexibilidad, originalidad, redefinición, análisis, síntesis, penetración.

Sánchez (2023) cita al pedagogo Jeff de Graff, quien propone cinco niveles y tipos de creatividad con los cuales se puede incrementar el potencial existente en las personas: la imitación, la lluvia de ideas, la analogía, las narrativas, y las ideas intuitivas.

Recientes investigaciones han confeccionado estrategias para lograr el desarrollo de la creatividad. Así, por ejemplo, Rodrigo-Martín *et al.* (2022) toman a Delors (1996) con las dimensiones de ser, saber, hacer y convivir, y elaboran una caracterización de las habilidades, conocimientos y actitudes que se podrían desarrollar en los educandos y que se enmarcan en los procesos de creatividad.

Martínez (2007) concibe la creatividad como un proceso mental elevado que requiere de la “confluencia de muchas capacidades que, de suyo, son propias de la estructura mental convergente, pero que llevan a la divergencia por la acción mediadora sobre ellas...” (p. 117). Es así necesario ser sensible a los problemas, a las preguntas, a lo no resuelto, a las dificultades ante las cuales se toma la iniciativa de buscar soluciones, formular hipótesis, comprobarlas y, al final, comunicar resultados.

La creatividad, el lenguaje y la solución de problemas son capacidades humanas que nos diferencian de otras especies y que explican la naturaleza del cerebro evolucionado. Son muchas y variadas las definiciones de creatividad, habiendo sido considerada como actitud, habilidad, proceso mental, postura existencial, producto de entrenamiento específico e incluso forma de ser. En cierta forma, se puede afirmar que los seres humanos pueden desarrollar la creatividad y pueden estar presentes en todas y cada una de las acciones que realizan, como una forma de ser, de posicionarse, de percibir la realidad, de imaginar, de sentir, en definitiva, de vivir. Esto es cultural y posible de lograr a través de la educación. Es más, la creatividad es imprescindible en una propuesta educativa que pretenda la transformación de los estereotipos de género y el logro de la equidad de género.

La persona que es creativa desarrolla la capacidad de la invención ya que halla nuevas formas, aplicaciones o combinaciones que, teniendo como contexto la inteligencia humana, detonan procesos en su mente -progresión y conexión-. La persona creativa parte de un conocimiento profundo sobre la problemática por resolver, y ello le permite reconstruirlo en sus partes o elementos para recomponerlo bajo una “mirada” diferente y novedosa del resto de las soluciones. La mente creativa es capaz de conectarse con sus sentidos en todos los niveles, y de percibir los cambios que sufren el medio ambiente y el contexto inmediato. La mente creativa es capaz de redirigir sus sentidos y entablar nuevas relaciones con el simple hecho de que algo en su entorno cambie o llame su atención. Así, cada persona desarrolla, en mayor o menor medida, las diversas inteligencias. Sin embargo, todas trabajan juntas y de manera única para cada persona. En este sentido se requiere construir lo original, lo diferente, a partir de la experiencia, los recursos propios y la realidad que lo circunda.

Para desarrollar la creatividad es necesario tener en cuenta los procesos cognitivos, además de otros factores como la personalidad, la motivación, la afectividad y los contextos en los cuales se desenvuelven las personas. Esto anima a generar propuestas intencionadas y

cotidianas que en el aula de clase contribuyan a la formación del pensamiento creativo. Dichas propuestas requieren de la decisión, por parte de los educadores, para favorecer ambientes educativos que permitan ser tolerantes a cierto grado de ambigüedad, orientar hacia la diversidad y la divergencia, trabajar y dedicar tiempo y práctica a desarrollar la creatividad.

Babicka *et al.* (2010), han propuesto unos parámetros con los cuales evalúan la competencia creativa de los docentes. Entre ellos se encuentran: el entendimiento de la enseñanza como una acción creativa, el conocimiento de oportunidades y los límites al hacer cambios creativos en el trabajo, la habilidad para crear y transformar elementos del hacer pedagógico, la habilidad para incrementar la autonomía en las instituciones a las que pertenecen, habilidades de pensamiento crítico y finalmente la habilidad para investigar su propia práctica pedagógica.

Finalmente, la **metacognición** es definida como la capacidad para monitorear y controlar los propios procesos cognoscitivos (Shimamura, 2000, citado por Flores, 2008). También es el conjunto de conocimientos acumulativos obtenidos de la autoobservación de los propios pensamientos y de las elaboraciones del sujeto. Y se puede considerar que la metacognición es la conciencia que se tiene sobre todos y cada uno de los procesos cognitivos, referidos estos a funciones y operaciones mentales (Feuerstein *et al.*, 1991), para lo cual es necesario desaprender, establecer nuevos esquemas, idear nuevas estrategias que logren transformaciones cognitivas y prácticas desde un aprendizaje significativo. Para orientar este proceso, el maestro debe haber experimentado en sí mismo dichos procesos y una transformación de su práctica pedagógica.

Comúnmente se habla de aprender a aprender y de enseñar a aprender, para ello el maestro y el estudiante asumen una postura dinámica que permite la búsqueda conjunta de estrategias de tal manera que se desarrolle la conciencia del proceso y se llegue al autocontrol y la regulación cognitiva. Algo que requiere conocer las capacidades y cualidades de cada uno y, a la vez, relacionarlas críticamente con las elaboraciones cognitivas que se estén desarrollando en un momento dado.

Desde el punto de vista de la orientación que puede generar el maestro para que los estudiantes desarrollen la metacognición el objetivo es lograr la toma de conciencia que pasa por la intencionalidad: no se toma conciencia si no se tiene la intención de hacerlo. Esto, en la

transformación de los estereotipos de género es fundamental por cuanto ellos aparecen tan naturalizados y para desenmascararlos es necesario tener la intención de hacerlo.

Ahora bien, después de la intención viene la introspección (reflexión sobre sí mismo), la elaboración cognitiva y su verbalización y esta última tiene que ver, en gran proporción, con el cambio de lenguaje en cualquiera de sus modalidades, pues es a través de este como expresamos la realidad que concebimos.

Un concepto cercano a la metacognición es el de *autopoiesis*, palabra de raíces griegas (*auto* = sí mismo; *poiesis*= creación), que “está relacionada y es inseparable de otras riquezas de la vida que son la autoorganización, autonomía, la cognición y la creatividad o tendencia inherente a crear novedad y diversidad” (Aristizábal, 2015, p. 41). La creatividad nos acerca a la propuesta de instituir desde la esencia del ser lo distinto de lo ya existente, de lo acostumbrado, de lo aceptado por la sociedad hegemónica, distinto de lo inequitativo e infrahumano.

Puede decirse que la autoorganización, es esa propiedad que tenemos de generar niveles de organización a partir de nosotros mismos, de la información que poseemos y que nos llega del exterior. La autoorganización es una disposición que encamina la metacognición, y la autonomía nos permite comportarnos como seres integrados, coherentes, singulares. No obstante, en el ejercicio de la autonomía se presenta la paradoja de la dependencia, es decir, de tener en cuenta los contextos culturales para luego decantar, discernir y generar nuestro espíritu de autonomía. Para que la autonomía sea realidad tienen que existir el cultivo de sí y el gobierno de sí. Y estos son imposibles sin el amor a sí mismo y a aquellos que nos brindan sus cuidados (Aristizábal, 2015).

La cognición en el proceso de metacognición requiere de una organización sistemática en el que se articula el análisis de la realidad, la cual es representada y reglada. Requiere, además, de flexibilidad para interactuar con el ambiente y regular los procesos mentales, lograr el autocontrol y la adaptación. La creatividad como componente de la metacognición, impulsa a la superación de la crisis y a la creación de soluciones, a la formulación de lo diverso, de lo alternativo, de lo divergente; y orienta a que el estudiante sea considerado holísticamente como persona y no como una máquina cognitiva de aprendizaje (Ruig *et al.*, 2023; Avendaño y Parada, 2011).

Según Flórez (1993), "...el verdadero aprendizaje humano es una construcción de cada alumno que logra modificar su estructura mental y alcanzar un mayor nivel de diversidad, de complejidad y de integración" (p. 71). Gardner (2000) asegura que "podemos mejorar nuestro pensamiento supervisando estratégicamente nuestros procesos y representaciones mentales" (p. 87).

Del mismo modo que hablamos de metafísica, de metalenguaje, para referirnos a algo que está más allá de la física o del lenguaje, la metacognición va más allá de los conocimientos (cognición) para llegar a la conciencia reflexiva y descubrir las estructuras que ayudan en la construcción del pensamiento y de la persona. Esta conciencia, dada su capacidad tética (de tesis) o de convertir en tesis todo lo que en ella ocurre, necesita la reflexión de cada persona sobre los significados de los hechos y del hecho de pensar.

Existe una relación profunda entre el conocimiento de sí mismo, los propósitos del aprendizaje, el conocimiento de las operaciones mentales y la auto-regulación (Brown y Baker, 1984). Es decir, que la metacognición supone el conocimiento de uno mismo, de las estrategias, de la cognición y un efectivo control del proceso de aprendizaje.

Bandura (1977) introdujo otro concepto relacionado con la metacognición y es el concepto de eficacia que implica el conocimiento de uno mismo. Este elemento es determinante de la competencia humana y se relaciona con la motivación, el esfuerzo, la elección de las actividades y la persistencia ante las dificultades, así como los patrones de pensamiento y las respuestas emocionales asociadas; ese es un aspecto sensible en las relaciones de género cuando culturalmente las mujeres desconocemos nuestra eficacia individual y colectiva.

Flavell (1976) se refiere a la capacidad que tenemos las personas de autorregular nuestro propio aprendizaje para lo cual es necesario: planificar las estrategias dependiendo del autoconocimiento de las diversas habilidades con que se cuenta, aplicarlas, controlar el proceso y evaluar para evidenciar los resultados de aprendizaje buscados. Los autores Rosario *et al.* (2014) señalan que "El ambiente de enseñanza y aprendizaje deberá ofrecer a los alumnos situaciones con diversas tareas para escoger y controlar su proceso de aprendizaje, permitiendo así que pongan en marcha los procesos de autorregulación" (p. 794).

La autorregulación, como uno de los principales elementos de la metacognición, es considerada como la capacidad que se tiene para conocer y emplear estrategias cognitivas (repetición, elaboración, organización), planificar, controlar y dirigir el logro de metas, creencias motivacionales, buscar el lugar y el tiempo adecuados para desarrollar una tarea, y participar de la gestión de la tarea escolar (Quigley *et al.*, 2018; Torrano y González, 2004).

En la búsqueda de la equidad de género desde la educación parece ser indispensable la mediación del docente para conseguir los procesos que permitan tomar conciencia de las habilidades y estrategias necesarias para ejecutar una tarea y la capacidad autorreguladora.

Pensar sobre el propio pensamiento (Martínez, 2007), es necesario para la deconstrucción de los estereotipos de género en donde se esté atento a la información que recibimos, el significado que esta tiene, la relación con la cultura en la que se vive, el dominio sobre las características que subyacen a estos contenidos y lo que estos representan, y la capacidad de elaborar respuestas transformadoras que se pueden generar si tomamos conciencia de nuestro propio pensamiento.

Desde la metacognición se reconocen aciertos y dificultades, clarificar lo que se necesita transformar, descubrir, en sí mismo, las creencias sobre las relaciones de género, identificar los cambios y aplicar lo aprendido a otros campos de la vida: es decir, que la persona logra ser autocrítica, autoconocerse y autotransformarse. Por tanto, la metacognición, como parte de la propuesta, constituye el cristal a través del cual percibimos las transformaciones logradas en el acto educativo.

2.4 Resumen

Este segundo capítulo sobre las aportaciones para la construcción de la propuesta educativa, incluyó la reseña de experiencias a nivel internacional, nacional y local; el análisis de una cartilla del área de lenguaje; y el enfoque constructivista como modelo pedagógico sobre el cual anclo el acto educativo en tres bucles de relaciones, una de ellas se centra en la relación currículo, pedagogía y estereotipos de género, otra en la relación estudiante, docente y asignatura-recurso didáctico, y finalmente la relación pensamiento crítico, pensamiento creativo e innovador y pensamiento metacognitivo.

Las experiencias reseñadas desde esta tesis aportan un análisis a la perspectiva de género y ofrecen alternativas educativas que animan a continuar en la búsqueda de estrategias útiles en clave de equidad de género. Tales contribuciones caben ser sintetizadas en los términos que expongo a continuación tomando las directrices que elaboré para cotejar las tablas con la información sobre las experiencias.

Caracterizar los estereotipos de género. Diversos trabajos a nivel nacional e internacional se proponen caracterizar y desenmascarar los estereotipos de género en población estudiantil, de maestros y de las comunidades, a partir de diagnósticos, caracterización de roles, costumbres, comportamientos, actitudes, creencias, rasgos, conductas de rol, ocupaciones, como se puede reconocer en los trabajos de Domínguez (2004), Guerra (2013), Capdevila *et al.* (2014), Duarte *et al.* (2012), Asensio (2015), Fernández de la Cruz *et al.* (2016), Moreno *et al.* (2017), Hernández (2017), Garay *et al.* (2017), Domínguez (2004), Ramos *et al.* (2019), Chiriví *et al.* (2021), Moya y Moya (2021), Escalante (2022).

Inclusión de acciones didácticas con el componente de la equidad de género. Son diversas las acciones didácticas descritas que conllevan el componente de la equidad de género junto con actividades curriculares. Así, por ejemplo, Fuentes (2013), propone talleres con perspectiva de género, García *et al.* (2013) articulan la perspectiva de género a la pedagogía. Acosta *et al.* (2015), destacan el desarrollo de talleres e historias de vida. Fernández de la Cruz *et al.* (2016) introducen el desarrollo de competencias emocionales, Riveros (2017) a las mujeres en la historia de la matemática, y Moreno *et al.* (2017), el desarrollo del pensamiento crítico. Carell (2017) analiza un programa coeducativo, Rodríguez (2018) e Ibarra (2018) se centran en los aspectos curriculares con arreglo a los Objetivos de Desarrollo Sostenible, y Romero y Gimeno (2020) en el manejo del lenguaje, las actividades artísticas, lúdicas y deportivas. Finalmente, Muschkin, *et al.* (2020) analizan las diferencias de logros en las matemáticas y la lectura dependiendo si son niños o niñas. Ciminio *et al.* (2021), elaboran el estado del arte sobre la educación integral de la sexualidad en América Latina.

La formación docente anclada en el feminismo. La formación docente es clave para lograr transformaciones desde la educación, pero esta formación no puede ser neutral, se necesita que tenga un enfoque feminista y algunas experiencias así lo plantean, como García *et al.* (2013) que proponen incluir la perspectiva de género en los planes de estudio de los profesionales de la educación. Capdevila *et al.* (2014) advierten de la contradicción de los

docentes al conocer los estereotipos, pero no superarlos a nivel práctico. Platero (2018) sugiere el enfoque *queer* para el desarrollo de proyectos transformadores. Cabello y Martínez (2017), proponen las prácticas educativas desde el feminismo y la interculturalidad. Por último, Ramos *et al.* (2019) y Muñoz *et al.* (2021), plantean la formación del profesorado con enfoque de pedagogías feministas y decoloniales.

Involucrar a la familia y a la comunidad para fortalecer la formación. Las escuelas de padres, escuelas inclusivas, el aprendizaje cooperativo, la experiencia de convivencias intergeneracionales, aparecen en varias de las experiencias del Foro educativo de Santander y en las experiencias presentadas por Asencio (2015) y Carell (2017).

Las redes y movimientos para producir sinergia. Cabello y Martínez (2017) y la Escuela y Pedagogía (2022), hacen énfasis en la necesidad de constituir redes para fortalecer, apoyar y crear tejido y proceso respaldado por la sororidad de las mujeres.

Articular las propuestas a los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Rodríguez (2018) e Ibarra (2018), analizan la complementariedad curricular con base en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), en concreto el número 5, referido a la Igualdad de género, y se indica que esta es una buena alternativa educativa, que se debe fortalecer para que los gobiernos asuman responsabilidades que no han asumido.

El espacio público como instrumento de educación. El diseño de espacios públicos como posibilidad de promover una educación integral, parece una buena estrategia tal y como lo reseña la experiencia de Fem Dissabte a la Plaça d'en Baró, en Santa Coloma de Gramenet, en Barcelona. (Saldaña, *et al.* 2019).

Acción preventiva y de convivencia. Es la constante de las experiencias trabajadas en el Foro educativo en el Departamento de Santander, Colombia. Al igual que los 6 programas sugeridos y aplicados por el Ministerio de Educación y que obedecen a programas internacionales. Es necesario anotar que en estas experiencias no abordan el trabajo por la equidad de género, más bien están interesadas solamente en prevenir el aborto y en fomentar la convivencia desarrollando, por ejemplo, las llamadas habilidades para la vida.

Reitero que la descripción y análisis de las experiencias educativas me permitieron identificar posibles pautas de actuación, a tener en consideración en el diseño de mi intervención educativa. Sobre el enfoque pedagógico, he realizado una aproximación al concepto de currículo explícito y oculto para destacar que uno y otro inciden en los procesos de educativos. Las enseñanzas estipuladas para el desarrollo de la educación formal pueden estar explícitas en documentos, y en discursos declarativos, u ocultas en las prácticas cotidianas de los docentes y de la institución educativa en general.

La revisión de la cartilla “Vamos a aprender” permite constar que, aunque se proponga como eje transversal, la “educación sexual y la ciudadanía” sus temas específicos de lenguaje no logran articularse suficientemente; así, la fábula, la opinión, la autobiografía, entre otros, se encuentran desarticulados del proceso de interpretación, argumentación y proposición que podrían llevar a la reflexión sobre la educación sexual y la ciudadanía.

De otra parte, el enfoque pedagógico constructivista ha sido escogido porque sus características incorporan al sujeto como centro de la tarea educativa, invita a generar dispositivos de aprendizaje complejos y retadores, a construir conocimientos significativos, a realizar procesos de críticos, divergentes y metacognitivos.

También a partir del enfoque constructivista planteo tres bucles de relaciones que fecundan la propuesta educativa; una de ellas se centra en la relación currículo, pedagogía y estereotipos de género a partir de la cual introduzco en el currículo de área de lenguaje, la transformación de inequidad en las relaciones de género y la pedagogía como ciencia que configura la enseñanza y el aprendizaje. La segunda, el bucle estudiante, docente y asignatura-recurso didáctico configura los elementos básicos de todo proceso educativo; a propósito, Kelly (1972) señala que se encuentran implicados tres constructos: los de la persona que aprende, los del profesor y los de la materia de enseñanza (construcciones humanas y, por tanto, en renovación continua). Y finalmente el bucle pensamiento crítico, pensamiento creativo y metacognitivo que dan el soporte transformador a los otros dos bucles.

Finalizado en este punto este segundo capítulo, el que ofrezco a continuación se ocupa de la descripción de los materiales y método que sustentan la investigación desarrollada en esta tesis.

CAPÍTULO 3: MATERIALES Y MÉTODO

3.1 Introducción

La investigación, cuyos aspectos metodológicos se describen en este capítulo, pretende contribuir con la información que permita identificar las estrategias para la implementación de la equidad de género desde la escuela. Por un lado y, sobre la base de lo expuesto en capítulos anteriores, aunque existen las políticas públicas que favorecen la equidad de género, estas o se desconocen o no son aplicadas. De otra parte, al igual que otras en construcciones culturales, por ejemplo, las normas sociales, los estereotipos se derrumban o se afianzan en la escuela, y se reproducen en ella de manera normalizada; en las relaciones de género puede ser que los maestros tengan los conceptos sobre los estereotipos que deterioran la equidad entre géneros, pero tienen contradicciones a nivel práctico (Capdevila *et al.*, 2016).

Se dan relaciones sociales marcadas por el predominio de lo masculino y la subordinación de lo femenino que afectan el ambiente de aprendizaje de los estudiantes (Moreno *et al.* 2017). Son comunes en las prácticas pedagógicas, por ejemplo, entre otros estereotipos, la aceptación de la agresividad y la inmadurez por parte de los varones, y la sociabilidad y madurez por parte de las mujeres (Guerra, 2017), así como la perspectiva romántica del amor es más frecuentemente asociada con mujeres que con hombres (Fernández *et al.*, 2016).

En este marco que nos ocupa, esta investigación utilizó una metodología mixta que integra los enfoques cualitativo y cuantitativo (Cárdenas, 2018). Desde lo cualitativo permite la participación de los involucrados en la situación de estudio para reconocer, reflexionar y construir alternativas de solución (Muñoz *et al.*, 2021), y desde lo cuantitativo consiste en establecer relaciones entre las variables medidas, “usando alguna forma de positivismo lógico” (McMillan y Schumacher, 2005, p. 19).

La investigación se desarrolló en tres fases. En la primera, se identifican las percepciones sobre los estereotipos de género, preferencias pedagógicas, y propensión a la equidad de género a través de una batería de cuestionarios, cuyos resultados tratados estadísticamente permitieron establecer relaciones con variables sociodemográficas y culturales.

En la segunda, a partir de los resultados obtenidos en la Fase 1, se diseñó la estrategia educativa, la cual consiste por una parte en un conjunto de talleres que contienen una secuencia didáctica con enfoque constructivista, validada con un grupo de discusión. Por otra parte, incluye también un conjunto de disposiciones que los docentes deben practicar para que su actuación pedagógica tenga efectos transformadores.

Finalmente, en la tercera fase se aplicó la estrategia a un grupo de 32 estudiantes de básica de un colegio público y se analizó su efecto hacia la equidad de género. Este análisis se llevó a cabo a partir de unas categorías que permiten la reflexión del proceso en cada uno de los talleres, los cuales se contrastan con los resultados del cuestionario de Bem (1974) adaptado en su versión reducida (López-Sáez y Morales, 1995) y creencias sobre los niños y las niñas, aplicado en la fase inicial, con los resultados de estos mismos cuestionarios aplicados al final de la intervención, a un subgrupo de 17 estudiantes del grupo intervenido.

A continuación, daré cuenta de los objetivos, las hipótesis planteadas, el diseño y el procedimiento de la investigación, la descripción de la población participante en el proceso, la cual incluye tanto a estudiantes como a docentes; y finalmente coloco las consideraciones éticas y hago un resumen del capítulo.

3.2 Objetivo general y objetivos específicos

El objetivo general de esta tesis consiste en diseñar y aplicar una estrategia educativa que promueva la equidad de género en estudiantes de educación básica en Colombia. Para ello diseñé cinco objetivos específicos:

1. Identificar las concepciones sobre los estereotipos de género que se manifiestan en un ambiente educativo de básica primaria.
2. Identificar las preferencias pedagógicas de los docentes y su propensión a la equidad de género.
3. Diseñar una estrategia educativa que promueva la equidad de género en el sistema de educación básica primaria.
4. Aplicar la estrategia diseñada con un grupo de grado quinto de básica primaria de una institución de educación pública.

5. Analizar si la aplicación de la estrategia diseñada produce cambios hacia la equidad de género en los estudiantes intervenidos.

3.3 . Hipótesis

Con base en la literatura revisada en capítulos anteriores, y en línea con los objetivos ofrecidos, las hipótesis que pondré a prueba son las siguientes:

Hipótesis 1. Esperamos que nuestra identificación de las concepciones sobre los estereotipos de género, que yacen en la cultura escolar de los docentes y de los estudiantes, estén en línea con las investigaciones de Bem (1974).

Hipótesis 2. Esperamos que las concepciones sobre estereotipos de género que subyacen en la cultura escolar sean igualmente compartidas por estudiantes y docentes.

Hipótesis 3. En función de variables sociodemográficas como el género y la edad, esperamos encontrar diferencias significativas en las concepciones sobre los estereotipos de género y las creencias sobre niños y niñas que yacen en la cultura escolar de los estudiantes y de los docentes.

Hipótesis 4. Esperamos que la utilización del pensamiento crítico, el pensamiento creativo y la metacognición, propuestos en la estrategia diseñada, contribuyan a la transformación de los estereotipos de género de los estudiantes intervenidos

Hipótesis 5. Esperamos encontrar indicios de cambios hacia la equidad de género en los estudiantes intervenidos como resultado de la aplicación de la estrategia diseñada.

3.4 Diseño y procedimiento

En este apartado doy cuenta de las técnicas e instrumentos utilizados, la operacionalización de las variables en cada una de las fases de la investigación; y el procedimiento ético. Como he avanzado en la introducción a este capítulo, esta investigación tiene el enfoque cualitativo y cuantitativo, por tanto, sus técnicas e instrumentos se han seleccionado con arreglo a estos dos enfoques y en consonancia con los objetivos.

La Tabla 11 que presento a continuación recoge el conjunto de técnicas e instrumentos con los cuales desarrollé la investigación.

Tabla 11.

Objetivos, técnicas e instrumentos

| Objetivos | Técnicas | Instrumentos |
|--|---|---|
| 1. Identificar las concepciones sobre los estereotipos de género que se manifiestan en un ambiente educativo de básica primaria. | Cuestionario a una muestra de cien docentes y trescientos dieciséis estudiantes | Procedimientos estadísticos de Excel y SPSS |
| 2. Identificar las preferencias pedagógicas de los docentes y su conocimiento sobre la política de equidad de género. | | |
| 3. Diseñar una estrategia educativa que promueva la equidad de género en el sistema de educación básica primaria. | Grupo de discusión | Protocolos de sesiones realizadas |
| 4. Aplicar la estrategia diseñada con un grupo de grado quinto de básica primaria de una institución de educación pública. | Taller investigativo | Portafolios estudiantes. |
| 5. Analizar si la aplicación de la estrategia diseñada produce cambios hacia la equidad de género en los estudiantes intervenidos. | | Registro tecnológico. ATLAS.ti |
| | | Pre y post de los apartados de la versión reducida del cuestionario Bem (1974) y Creencias sobre niños y niñas parte dos. |
| | | Sesiones de trabajo grabadas, observación participante, portafolio estudiantes. |

3.4.1 Técnicas e instrumentos en las tres fases de investigación

A continuación, se describen, de forma detallada, cada una de las técnicas e instrumentos utilizados en cada una de las fases.

Técnicas e instrumentos en la fase 1. El cuestionario. Pérez (1983) conceptualiza el cuestionario como “un repertorio de preguntas de uno o varios tipos... que puede ser aplicado en formas variadas, a grupos más o menos numerosos” (p. 106).

La batería de cuestionarios aplicados desde esta tesis son los siguientes: datos sociodemográficos; rasgos de género, para lo cual se utilizó el cuestionario de Bem (1974) en su versión reducida adaptada al español de López-Sáez y Morales (1995); cuestionario de creencias sobre niños y niñas, el cual indaga por los estereotipos de género, elaborado específicamente para esta investigación; preferencias pedagógicas y didácticas y actividades pedagógicas para promover equidad de género, cuestionarios que también fueron diseñados específicamente para explorar el enfoque pedagógico y didáctico de los docentes en clave de equidad de género; y contruidos con base en los trabajos de Asensio (2015), Guerra (2017), Fernández *et al.* (2016), Flores (2007), Capdevila *et al.* (2016), la OEA (2012). Por último, se incluye el cuestionario de deseabilidad social de los sujetos, de Marlowe y Crowne, adaptado por Reynolds, 1982, que constituye una prueba de control para detectar posibles sesgos de deseabilidad. El cuestionario completo se puede ver en el Anexo 01.

Tanto el cuestionario sobre rasgos de género, como el de creencias sobre los niños y las niñas, fueron aplicados al grupo de 32 estudiantes en la Fase 1 (pre-intervención) y en la Fase 3 (post-intervención) de la investigación se aplicó a un grupo de 17 estudiantes. Más adelante daré cuenta detallada de la operacionalización de variables de cada uno de los cuestionarios. Los instrumentos utilizados para realizar el análisis en esta fase, fueron los programas de Excel y SPSS.

Las técnicas e instrumentos de enfoque cualitativo, que a continuación describo, fueron utilizados para recoger información relevante al diseño y aplicación de la estrategia didáctica de intervención y al análisis de la misma, y corresponde a los objetivos 3, 4 y 5.

Técnicas e instrumento fase 2 – Grupo de discusión. Se trató de un grupo conformado por 5 profesionales de la educación y la comunicación, integradas en el llamado grupo “Lenguaje y Cognición”, de la Red de Lenguaje de Colombia quienes aportaron al diseño del cuestionario y de las estrategias educativas para promover la equidad de género. El trabajo del grupo de discusión se puede sintetizar en la Figura 07.

Para el diseño de la propuesta se llevaron a cabo cuatro sesiones con la siguiente metodología. En la primera de las cuatro sesiones, se reflexionó sobre las aportaciones para deconstruir el concepto de género, como también sobre las aportaciones para construir la propuesta, y sobre los resultados de la batería de cuestionarios implementados en la primera

fase de esta investigación. En la segunda sesión se propuso un conjunto de disposiciones que debe tener un docente para desarrollar la propuesta, y se hizo el diseño del taller modelo con el cual realicé una aplicación piloto. En la tercera sesión se revisaron los resultados de este piloto y se hicieron observaciones implementadas por la investigadora, quien además complementó con base en fundamentos teóricos y propuso la estrategia completa. En la cuarta sesión se revisó la estrategia en su globalidad para lograr una versión final revisada y validada por el grupo de discusión.

La aplicación de la estrategia educativa diseñada conllevó el uso de las técnicas de observación participante y el análisis de documentos, portafolio y registro tecnológico, como se describe a continuación.

Figura 7.

Ciclo de trabajo grupo de discusión



Técnicas e instrumentos de la fase 3. A continuación, describo las técnicas e instrumentos utilizados en la fase 3.

Observación participante. Esta técnica permitió la comprensión de lo sucedido con la intervención en el aula. Se crearon los espacios de familiarización y las autorizaciones para el registro de las observaciones. Se interactuó directamente con los estudiantes desarrollando la

estrategia y la grabación de video fue un recurso muy interesante que resultó útil, como señala Rodrigo-Mendizábal (2017, p. 607), como medio por “Lo directo, pues la imagen como el sonido al recoger elementos del mismo momento en el que se interactúa... se constituye en una forma para leer y entender una realidad como texto”. La información recopilada en estas grabaciones se complementó con la información recogida en los portafolios de los estudiantes.

Análisis de documentos. El análisis de documentos fue realizado a través del programa ATLAS.ti, una herramienta informática que facilita el análisis cualitativo de grandes volúmenes de documentos, obviando el ejercicio dispendioso de selección manual con lápiz y papel. Su utilidad la constituyen las diversas maneras de procesar los documentos en forma sistemática y exhaustiva. De este modo, permite recoger, almacenar, codificar y clasificar información e interpretarla de acuerdo con los objetivos planteados. En esta investigación se estableció una plantilla en la que se tuvieron en cuenta: categorías, subcategorías, unidades de análisis y descriptores, y se generaron los códigos formados por letras y números, tal y como se verá en la tabla al terminar el apartado. Podemos asignar documentos primarios, hacer citas, anotaciones, categorías y representaciones gráficas de los componentes que se relacionan. Los documentos analizados fueron los talleres desarrollados, y se recogieron en los portafolios de los estudiantes y mediante los registros tecnológicos videograbados.

Portafolio. En el portafolio se incluyeron la colección de trabajos de los estudiantes, elaborado a lápiz y papel, donde se evidenciaron productos del proceso en cada sesión. Sirvió como documento de análisis para la investigación, y también permitió realizar autoevaluación convirtiéndose en el instrumento central para observar el avance, proceso y actividades de apoyo a lo largo del desarrollo de la intervención, y como instrumento para registrar la metacognición por parte de estudiantes.

Registros tecnológicos. El video fue una herramienta útil para revisar los acontecimientos significativos en el contexto de la aplicación de los talleres, y para la transcripción de episodios pertinentes a cada una de las sesiones de aplicación de los talleres con los estudiantes, ayudaron a complementar la información obtenida en el portafolio y en el cuestionario aplicado al iniciar y al finalizar el proceso.

3.4.2 Recogida de los datos y operacionalización de las variables

Describo a continuación la manera como se diseñó el procedimiento utilizado y la operacionalización de las variables en cada una de las tres fases de la investigación.

Figura 8.

Fases de operacionalización de las variables



En la **primera fase** se hizo la medición diagnóstica. El tamaño muestral se calculó usando la herramienta G*Power (Faul *et al.*, 2007; Faul *et al.*, 2009), lo cual determinó incluir 300 docentes y 300 estudiantes, sobre este particular, se logró la participación de 100 docentes y 316 estudiantes. Para hacer el diagnóstico se diseñó el cuestionario que fue aplicado a 316 niños y niñas de grado quinto de básica primaria y a 100 docentes que laboran, o han laborado, en el mismo grado en el departamento de Santander, Colombia.

La aplicación de los cuestionarios se desarrolló tanto en formato online, a través de un cuestionario de *Googleforms* creado para tal efecto, como también en lápiz y papel en los casos en que falló la conectividad a internet.

Las actividades desarrolladas en esta fase cubrieron, por una parte, los objetivos específicos 1 y 2 para identificar las concepciones sobre los estereotipos de género que yacen en la cultura educativa colombiana, explorar posibles diferencias en las concepciones de estudiantes y docentes, y detectar potenciales relaciones significativas, lo cual corresponde al enfoque cuantitativo de la investigación.

Para el análisis de la información se utilizaron respectivamente los programas SPSS y ATLAS.ti. La Tabla 12 describe las variables medidas en la Fase 1 de la investigación.

A continuación, realizó la descripción de cada uno de los cuestionarios usados en la Fase 1.

Tabla 12.

Descripción de las variables en la Fase 1

| Tipo de variable | Variable | Estudiantes | Docentes |
|-------------------------------------|---|--|---|
| Independientes Sociodemográficas | Sexo biológico | - Hombre - Mujer | - Hombre - Mujer |
| | Edad | De 9 a 14 años | |
| | Tipo de institución | - Pública - Privada | - Pública - Privada |
| | Ubicación de la institución | - Rural - Urbana | - Rural - Urbana |
| | Con quién vive | | ----- |
| | Número de hijos o de hermanos | - Número de hermanos | - Número de hijos |
| | Localidad en la que vive | - Municipios de residencia de los encuestados | - Municipios de residencia de los encuestados |
| Dependientes | Autorreconocimiento de rasgos de género | - Rasgos expresivos (9 ítems) - Rasgos instrumentales (9 ítems) | - Rasgos expresivos (9 ítems) - Rasgos instrumentales (9 ítems) |
| | Creencias sobre niños y niñas | (17 ítems en el cuestionario) | (17 ítems en el cuestionario) |
| | Preferencias pedagógicas | - Enfoque constructivista (15 ítems) - Desempeño creativo e innovador (9 ítems) - Propensión a la equidad de género (10 ítems) | - Enfoque constructivista (15 ítems) - Desempeño creativo e innovador (9 ítems) - Propensión a equidad de género (10 ítems) |
| | Actitudes personales | - Cuestionario sobre deseabilidad social (11 ítems) | - Cuestionario sobre deseabilidad social (11 ítems) |

1. Aspectos sociodemográficos. Los aspectos sociodemográficos son considerados como variables independientes. Para los estudiantes se tuvieron en cuenta los atributos de edad, sexo, municipio donde vive, institución privada/pública, institución rural/urbana, con quién vive, ubicación geográfica. Se midieron como categorías nominales (ver Tabla 12), a excepción de la edad que se midió como escala continua. Todos estos datos fueron de utilidad para caracterizar la población participante en el proceso de investigación.

Los datos sociodemográficos del cuestionario aplicado a los docentes permitieron identificar particularidades con respecto a sexo, edad, nivel educativo alcanzado (bachiller, pregrado, especialización, maestría y doctorado); estado civil (soltero, casado, unión libre, divorciado), y antigüedad en el cargo y en la profesión. En este colectivo docente, en el atributo sexo se tuvieron en cuenta las categorías femenino y masculino, tipo de institución (pública, privada o por convenio) y si la institución era de carácter rural o urbano; el tipo de contrato y vinculación (indefinido, fijo, prestación de servicios, por obra y servicios). Todas estas variables se midieron como categorías nominales (ver Tabla 12). La edad se midió en años, por lo cual se trabajó como variable continua.

2. Autorreconocimiento de rasgos de género. Se partió de la idea de que todas las personas tienen una base de rasgos relativamente estable en lo que a características de género se refiere. El cuestionario BSRI de Bem (1974), ha sido muy utilizado para indagar sobre este aspecto (p.e. Wu *et al.*, 2023; Berrocal *et al.*, 2022; Moya y Moya, 2021; López-Sáez *et al.*, 2008), si bien son escasos los estudios realizados en la población colombiana (p.e. Ahmed *et al.*, 2016a; Ahmed *et al.*, 2016b; Storeck y Furnham, 2016), sobre todo entre niños y niñas en la franja de edad en la que se centra esta tesis. Dada tal escasez de estudios a este nivel, y su amplia utilización y relevancia internacional, se incorporó dicho instrumento en su versión reducida y adaptada al español por López-Sáez y Morales (1995). Se trata de un instrumento de auto informe en el que se pide al sujeto que indique en qué medida considera que le caracterizan los 18 rasgos personales que le serán presentadas a continuación. Así, pues, esta versión corta contiene 18 ítems agrupados en dos subescalas denominadas rasgos expresivos (con nueve ítems) y rasgos instrumentales (también con nueve ítems) evaluados a través de una escala tipo Likert con cinco puntos de anclaje, desde “No es característico de mí” (1) a “Totalmente característico de mí” (5).

Además, cabe destacar que sus resultados permiten reconocer las tendencias de los participantes sobre su propia imagen (de ahí la denominación que desde este trabajo tiene esta variable), teniendo en cuenta que los puntajes altamente tipificados por sexo no reflejan una tendencia general a responder en una dirección socialmente deseable, sino más bien una tendencia específica a describirse de acuerdo con los estándares de comportamiento deseable para hombres y mujeres. Esta parte del cuestionario se midió con escala continua por cuanto se debían tener en cuenta los puntajes para luego establecer las relaciones y poder identificar la preferencia en cuanto a los rasgos: masculino y femenino.

Este instrumento ampliamente utilizado cuenta con adecuadas propiedades psicométricas (ver p. e. Castillo-Mayén y Montes-Berges, 2014; López-Sáez y Morales, 1995) con valores similares a los encontrados en la muestra utilizada. Así por ejemplo el ACP (Análisis de Componentes Principales) en la muestra de niños y niñas arroja una KMO de 0,77 ($p = 0,00$) que es adecuado (Field, 2013), y muestra una estructura factorial de dos factores en la línea de lo arriba comentado. De este modo, construí dos subescalas, rasgos expresivos y rasgos instrumentales, cada una de ellas con nueve ítems. En la muestra de niños y niñas la fiabilidad estimada a través del Alfa de Cronbach fue de respectivamente 0,73 y 0,69. Para la muestra de docentes los valores son 0,75 para la subescala de rasgos expresivos y 0,63 para la de rasgos instrumentales.

3. Creencias sobre niños y niñas. Para la elaboración de esta parte del cuestionario fueron utilizados los trabajos de Asensio (2015), Guerra (2017), Fernández *et al.* (2016) y Flores (2008). Dichos trabajos destacan la identificación de estereotipos de género en las poblaciones estudiadas y algunos de ellos proponen acciones educativas para transformarlos.

Para el análisis de los datos de este apartado éstos se clasificaron en cinco tipos de creencias. El primer tipo lo componen las creencias referidas a comportamientos tales como: sumisión, buenos modales, cooperación, timidez, espiritualidad, orden, y tipo de espacio preferido para el ocio. El segundo incluye las competencias relativas a las habilidades domésticas, conocimientos matemáticos y de lenguaje, y tipos de juegos preferidos. El tercero se refiere a la corporalidad, o, en otras palabras, las preferencias por la belleza o la capacidad física, y el uso de fuerza o debilidad física. El cuarto tipo incluye las creencias vinculadas a las emociones, referidas por tanto a la manifestación de afecto. Y, por último, el quinto incluye las

creencias que tienen que ver con la responsabilidad social, como la protección, reproducción, y éxito profesional.

Este apartado contiene 17 ítems o proposiciones en las que se mide, con una escala tipo Likert, la concepción sobre los estereotipos en las relaciones de género y se dan las opciones de: totalmente en desacuerdo, algo de acuerdo, indecisión, de acuerdo y totalmente de acuerdo en una valoración de 1 a 5, siendo 1 en desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo y se asume como variable continua.

Estas proposiciones fueron respondidas por docentes y estudiantes y se pudo detectar la intensidad de aceptación que los estudiantes y docentes tienen sobre las anteriores creencias. La fiabilidad obtenida con Alfa Cronbach es de 0,66 para niños y niñas y de 0,77 para docentes. El KMO de 0,80 ($p = 0,00$). En este caso se utilizó la escala completa.

4. Preferencias pedagógicas y didácticas. Esta batería de proposiciones está referida a la pedagogía y la didáctica, en la que se trata la relación estudiante/docentes/recursos, siguiendo los conceptos del modelo constructivista con proponentes clásicos como: Piaget (1995), Vigotsky (1979), y Woolfolk, (2006). Específicamente sobre el pensamiento crítico y metacognitivo, la escala desarrollada se basó en los autores Saiz y Rivas (2008), Zamora (2009), Freire (2011) y Lipman (1998).

Elaboré 15 ítems o proposiciones que se relacionan con el enfoque constructivista de la pedagogía en cuanto a los estilos de presentación de los recursos didácticos, construcción de ideas, reflexión sobre lo aprendido, uso de varias fuentes de información, uso de la argumentación, planteamiento de problemas, promoción del trabajo individual y grupal, planteamiento de preguntas, manejo de operaciones cognitivas, manejo de diferentes perspectivas. Dichas proposiciones fueron evaluadas con una escala de medida tipo Likert con cinco anclajes de respuesta, de 1 a 5 en forma ascendente, y que van desde opción nunca, algunas veces, en ocasiones sí en otras no, casi siempre y siempre. Su fiabilidad con Alfa de Cronbach es 0,69 para niños y niñas y de 0,71 para docentes. El KMO es de 0,80 ($p = 0,00$)

Las proposiciones sobre el desempeño creativo e innovador se elaboraron con base en el cuestionario de Janssen (2000, 2003), que se refiere a la generación, promoción y realización de ideas. Se trata de un cuestionario con nueve ítems, tres referidos a la generación de ideas

(p.ej., generar soluciones originales a problemas), tres a la realización de ideas (p.ej., presentar ideas innovadoras de manera sistemática) y los tres restantes a la promoción de ideas (p.ej., obtener la aprobación de ideas innovadoras). Para codificar las respuestas se utilizó una escala de 5 puntos que va desde nunca (1) hasta siempre (5). Estudios previos han encontrado intercorrelaciones entre estos tres componentes por encima de 0,79 (Janssen, 2000, 2003), así como buenos resultados, como describiré, en cuanto a la validez de la escala tanto en la muestra de niños, a quienes se les pide, por ejemplo, que valoren en qué medida sus profesoras y profesores crean nuevas ideas para mejorar, como en la de docentes quienes autoinforman de su propio desempeño innovador en su quehacer docente. En la muestra de niños y niñas del ACP (Análisis de Componentes Principales) se obtuvo una KMO de 0,89 ($p = 0,00$) que es adecuado (Field, 2013), y muestra una estructura factorial con un factor en la línea de lo arriba comentado. Valores similares fueron obtenidos en la muestra de docentes (KMO de 0,85; $p = 0,00$.) Para obtener una puntuación IWB global, se combinaron las nueve puntuaciones. En la muestra de niños y niñas la fiabilidad estimada a través del Alfa de Cronbach es 0,83 y en la muestra de docentes es 0,89.

Sobre el interés a la equidad de género se elaboró una escala de 10 ítems, y para su construcción fueron útiles los trabajos de Capdevila *et al.* (2014), la OEA (2012) realizado a través de la Red Interamericana de Educación Docente (RIED), con el apoyo de la Comisión Interamericana de Mujeres (CIM). Siguiendo los referentes anteriores, las proposiciones versaron sobre estrategias específicas para equidad de género, capacitación docente, políticas sobre equidad de género, integración curricular del tema de equidad de género, materiales de apoyo para promover la equidad de género. Todos los ítems de este instrumento fueron evaluados a través de una escala tipo Likert con cinco anclajes de respuesta: 1 = Nunca, 2 = Algunas veces, 3 = En ocasiones sí en otras no, 4 = Casi siempre y 5 = Siempre. La Fiabilidad en la escala para niños y niñas es de 0,81 y en la de docentes es de 0,72. El KMO es de 0,80 ($p = 0,00$)

5. Algunas actitudes personales: la deseabilidad social. Dado el carácter de este cuestionario, este apartado ayudó a controlar posibles sesgos en las respuestas tanto de los docentes como de los estudiantes. La escala de deseabilidad social de Marlowe y Crowne (conocida en inglés con las siglas SDS), que ha tenido una gran aceptación, siendo el instrumento más popular para medir deseabilidad social, adaptada a diversos idiomas (Ferrando y Chico, 2000).

La Escala de Deseabilidad Social, está compuesta por 33 ítems que representan conductas culturalmente sancionadas o aprobadas, pero con poca posibilidad de que ocurran realmente. Consiste en verificar o no, la tendencia a ocultar todo lo que no es aceptable socialmente, es decir que no se muestra la verdadera identidad y más bien se finge de acuerdo con lo que consideramos que esperan de nosotros y, por tanto, asignamos un valor positivo a la aceptación y un valor negativo al rechazo.

Existen algunas versiones adaptadas, pero de las disponibles, se empleó la Forma C (Reynolds, 1982, cuya fiabilidad es de .82), que consta de 13 ítems de los 33 originales (ítems 3, 6, 10, 12, 13, 15, 16, 19, 21, 26, 28, 30 y 33), en nuestro caso dejamos 11 ítems para mejorar la fiabilidad. Se puntúa un (1) punto las respuestas referidas a lo deseable socialmente y un (0) a las respuestas referidas a lo no deseable; para medir el impacto de la deseabilidad social en medidas de autoinforme.

En la segunda fase se elaboró el diseño de la estrategia educativa con la participación de docentes y profesionales del grupo Lenguaje y Cognición de la Red de Lenguaje de Colombia, las cuales actuaron como grupo de discusión, a partir de la reflexión sobre los resultados de los cuestionarios aplicados, las aportaciones para deconstruir el concepto de género y las aportaciones para construir la propuesta. En las jornadas de discusión se tuvo en cuenta una plantilla en la que se desglosan los aspectos que estimé relevante considerar sobre la práctica pedagógica y el recurso didáctico, que son dos relaciones de importancia en el diseño de los talleres y en la aplicación de los mismos. En esta fase se desarrolló el objetivo 3 y sus variables son de enfoque cualitativo. Como veremos más adelante la propuesta diseñada consistió en un conjunto de disposiciones que los docentes pueden practicar para lograr el interés a la equidad de género, y un conjunto de diez talleres para aplicar en el aula de clase. La plantilla utilizada fue la siguiente (ver Tabla 13)

Tabla 13.

Unidades de análisis sobre la práctica pedagógica y los recursos didácticos

| Categoría docentes | |
|------------------------------------|--|
| Unidades de análisis | Descriptor |
| Práctica pedagógica | Orientación a la identificación de estereotipos de género en la práctica educativa Motivación al sentimiento de compartir Orientación al desarrollo del pensamiento crítico Orientación al desarrollo del pensamiento creativo Orientación al desarrollo del pensamiento metacognitivo |
| Categoría recursos | |
| Unidades de análisis | Descriptor |
| Nivel de complejidad | Cantidad y profundidad de la información |
| Modalidad del lenguaje en el texto | Propensión al aprendizaje logrado con la modalidad en que se presentan los contenidos |
| Intencionalidad del contenido | Relación del tema con el de la equidad de género |

En la tercera fase, se llevó a cabo la aplicación de la estrategia, con esta fase se cubrieron los objetivos 4 y 5; mediante un proceso participativo presencial con 32 estudiantes de quinto de primaria pertenecientes a una institución de educación pública. La información recogida en videos, portafolios y observación participante fue analizada a partir del programa ATLAS.ti, con base en una plantilla que sirvió a la investigadora para hacer el seguimiento del proceso en cada taller, en cada participante, y poder reflexionar sobre sus resultados.

En el pilotaje de la estrategia diseñada, se cristalizó la aplicación de 10 talleres, y el conjunto de disposiciones que facilitan la práctica pedagógica para la propensión a la equidad de género. Como he señalado en otro apartado, se utilizó el enfoque cualitativo en esta parte de la investigación y su proceso consistió en encontrar los aspectos relevantes con respecto al desarrollo del pensamiento crítico, creativo y metacognitivo y su relación con el reconocimiento de los estereotipos de género y la posibilidad de desarrollar cambios hacia la equidad de género. Para el análisis de estos procesos se utilizó la siguiente plantilla que fue alojada en ATLAS.ti. Esta plantilla contiene la categoría de estudiantes y las subcategorías son el desarrollo del pensamiento crítico, desarrollo del pensamiento creativo y metacognitivo.

Tabla 14.

Unidades de análisis desarrollo del pensamiento tercera fase

| Categoría estudiante | |
|--|--|
| Unidad de análisis | Descriptor |
| Desarrollo de pensamiento crítico | Identifica los términos que dificultan la comprensión |
| | Identifica las ideas relevantes del texto |
| | Relaciona los conocimientos previos |
| | Identifica las intenciones del texto |
| | Elabora argumentación |
| | Elabora hipótesis |
| | Identifica estereotipos que contiene el texto |
| Toma posición con respecto de los estereotipos que expone el texto | |
| Desarrollo del pensamiento creativo e innovador | Genera ideas: imitaciones, lluvia de ideas, analogías, narraciones |
| | Difunde nuevas ideas |
| | Lleva a la práctica nuevas ideas |
| Desarrollo de la metacognición | Reconoce sus aciertos y dificultades |
| | Tiene claridad sobre lo que necesita transformar |
| | Descubre sus creencias sobre las relaciones de género |
| | Identifica cambios en la manera de pensar |
| | Aplica lo aprendido a otros campos de la vida |

Estas unidades de análisis nos permiten relacionar los procesos de pensamiento generados con la aplicación de los talleres y la propensión a la equidad de género.

Las unidades de análisis y sus descriptores sobre el pensamiento crítico conllevan el identificar términos e ideas y al evocar conocimientos previos, identificar las intenciones del texto, hacer argumentación y elaborar hipótesis, así como la identificación de los estereotipos de género y la toma de posición ante los estereotipos de género.

Las unidades de análisis del pensamiento creativo e innovador la componen la elaboración de ideas, sean estas la imitación, la lluvia de ideas, las analogías para ver si elabora comparaciones que transformen el sentido de un texto y la narración y ver en ellas la utilización de diferentes modalidades de texto.

Finalmente, las unidades de análisis de la metacognición están compuestas por el ser autocrítico, sí reconoce sus aciertos y dificultades y tiene claridad sobre lo que necesita

transformar; autoconocimiento si descubre sus creencias sobre las relaciones de género; y la auto transformación si identifica cambios en la manera de pensar y aplicar lo aprendido en otros campos de la vida.

Con los resultados de los talleres y con la utilización de la plantilla se pudo detectar el número de procesos realizados por cada uno de los estudiantes, de los 16 que componen la plantilla sobre el desarrollo del pensamiento crítico, creativo y metacognitivo. Esto permitió de una parte visualizar los procesos realizados por cada estudiante y, de otra, tantear los efectos producidos en términos del desarrollo del pensamiento crítico, creativo e innovador y metacognitivo y su relación con la equidad de género.

En esta tercera fase, y a manera de contrastación, como ya hemos dicho, se compararon los resultados de la aplicación de la parte del cuestionario general que trabaja los rasgos de género y las creencias sobre los niños y las niñas en un momento inicial y en un momento final, con el objeto de identificar posibles cambios en la concepción sobre los estereotipos de género. Se utilizó la comparación de datos del cuestionario en su versión de lápiz y papel aplicado al iniciar (32 participantes) y a 17 de los participantes al finalizar el proceso de intervención (tasa de respuesta del 53,1%).

3.5 Participantes

La muestra de participantes en la aplicación del cuestionario correspondiente a la primera fase de esta investigación, está compuesta por 316 estudiantes y 100, de una intención de 300 participantes docentes. Describo a continuación más detalladamente cada una de ellas comenzando por la de niños y niñas.

3.5.1 Descripción de la muestra de niños y niñas

En cuanto a la muestra de los y las estudiantes de grado quinto de educación básica primaria cabe recordar que fueron seleccionadas como población participante por considerar que a la edad de 11 años (edad promedio en la que cursan este grado), poseen una gran susceptibilidad a la comparación social (Barr y Higgins-D'Alessandro, 2007), y están construyendo su identidad de manera más acelerada. Pareciera que, en esta edad, además de la

transformación corporal, se presenta “el problema de la identificación de género, es decir, el de la aceptación o rechazo de los papeles que cada sociedad asume son los más idóneos para cada sexo” (Barbera y Martínez, 2004, p. 47), y se considera de gran interés tomar la población de estudio en este rango de edad. Como señala Pereira (2011):

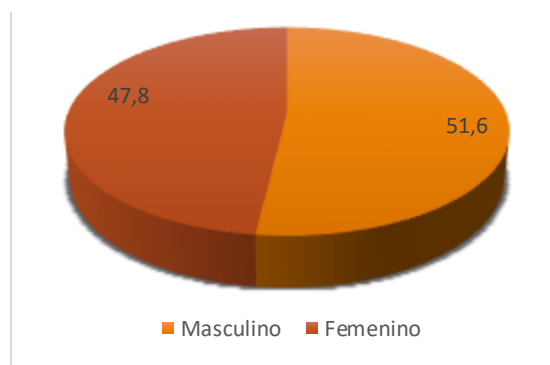
Hoy en día la adolescencia comienza antes, y termina más tarde, aunque su final está más difuminando, y parece extenderse, en muchos casos, bastante más allá de los 20 años. Pero entre los 10 y los 20 años podría ser un período bastante aproximado. A nadie se le escapa que es una década decisiva en la construcción de la identidad personal, y de las relaciones, tanto con los pares, como con los adultos, o con el medio externo (p.11).

De otra parte, la adolescencia se presenta, así como un notable revelador de las contradicciones de las que es portador el ser humano. Un revelador de las limitaciones que heredamos de la infancia, pero también de los modelos que el mundo adulto ofrece como respuesta a las expectativas específicas de los adolescentes. Se puede decir así que la adolescencia constituye el hecho de que el sujeto acaba de alcanzar “la edad de la razón”, de que llega al apogeo de sus capacidades cognitivas, reflexivas y de razonamiento lógico, es decir, de conciencia de sí mismo como sujeto, diferente de los otros, en especial de sus padres (Jeammet, 2011, p. 576). Estas características animaron a tomar el rango de población de estudiantes del grado quinto de básica, en su mayoría en la edad de los 11 años.

La muestra de grado quinto finalmente obtenida estuvo compuesta por 316 estudiantes: 164 niños (51,5%) y 152 niñas (47%), veamos la Figura 09.

Figura 9.

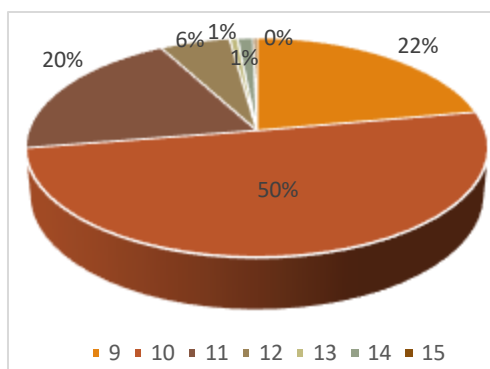
Distribución de la población infantil por sexo



Un análisis más detallado permite mostrar que en el grupo de niños y niñas, 70 de ellos tenían 9 años, 159 tenían 10 años y 62 tenían 11 años. Sin embargo, los porcentajes más bajos de representación de edad se encontraron en el grupo de 12, 13, 14 y 15 años, con 18, 2, 4 y 1 participante(s) respectivamente. La media de edad de los participantes fue de 10,17 años, con una desviación estándar de 0,98. Estos resultados se pueden apreciar en la Figura 10, donde se muestra la distribución porcentual de la edad de los participantes.

Figura 10.

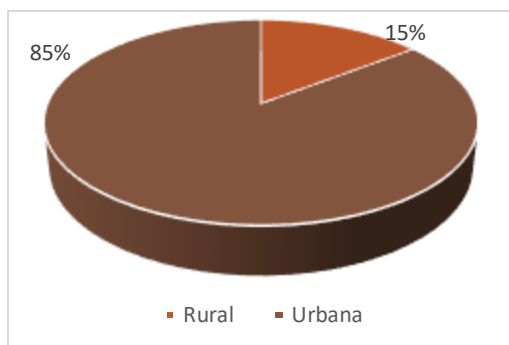
Distribución de la población infantil por edad



Además, se observó que en el estudio participaron 46 niños y niñas provenientes de áreas rurales (14,5%), mientras que 270 participantes pertenecían a áreas urbanas (85,5%). Esto se representa en la Figura 11.

Figura 11.

Instituciones educativas por sector de ubicación

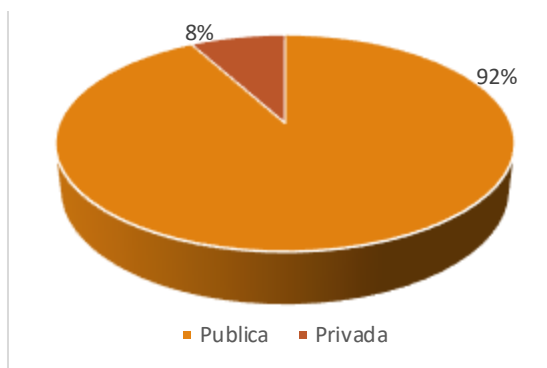


En relación con las instituciones educativas, se encontró que 291 participantes provenían de instituciones públicas, lo cual representa un 92% del total. El porcentaje restante

corresponde a participantes provenientes de instituciones privadas, específicamente 25 (8%). Estos datos se ilustran en la Figura 12.

Figura 12.

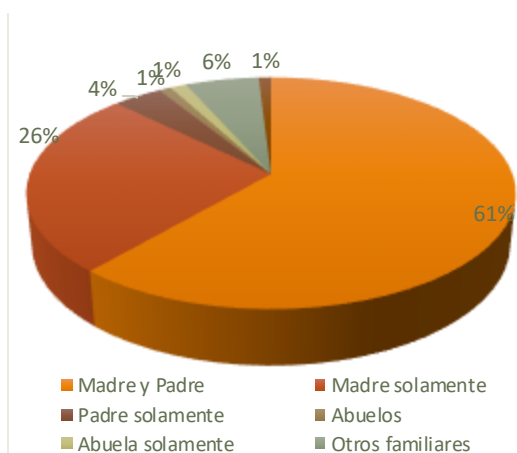
Distribución de la población infantil por institución de carácter público o privado



Los estudiantes informaron sobre su situación de convivencia, donde se encontró que 194 (61%) viven con el padre y la madre. Además, se identificó que 82 estudiantes (26%) viven únicamente con la madre, 12 (4%) viven sólo con el padre, 3 (1%) viven con los abuelos y 4 (1%) viven solo con la abuela. Por otro lado, 18 estudiantes (7%) viven con otras personas. Estos datos se representan en la Figura 13.

Figura 13.

Distribución de estudiantes de acuerdo con quién viven



En relación con el lugar de procedencia, la mayoría de los participantes informó que residían en los municipios de San Gil y Mogotes, representando un 61% y 30%

respectivamente. Para obtener más información detallada sobre la procedencia de los participantes, se puede consultar la Tabla 15.

Tabla 15.

Distribución de estudiantes por localidad

| Municipios | % |
|-------------------|-------------|
| San Gil | 61% |
| Lebrija | 2% |
| Charalá | 3% |
| Mogotes | 30% |
| Onzaga | 4% |
| Total | 100% |

Finalmente, la parte de intervención se desarrolló con una muestra de 32 estudiantes que corresponden al 10% de la muestra a la que se aplicó el cuestionario general. Este grupo fue seleccionado por conveniencia en tanto se tenía buena relación con la institución educativa y la directora del grupo era sensible al tema de investigación. El grupo está ubicado en la zona urbana, en una institución de carácter público, 12 niñas (38%) y 20 niños (62%); 8 de ellos menores de 10 años, 23 entre 10 y 12 años y 1 mayor de 12 años (Media = 10,9; DT = 0,89). La siguiente tabla da cuenta de los datos (Tabla 16).

Tabla 16.

Datos muestra de 32 niños y niñas participantes en la intervención

| Variable | Categoría | Frecuencia y porcentaje |
|--------------------|--------------------|--------------------------------|
| Total de población | | 32 (100%) |
| Sexo | Niñas | 12 (38%) |
| | Niños | 20 (62%) |
| Edad | Menores de 10 años | 8 (25%) |
| | Entre 10 y 12 años | 23 (72%) |
| | Entre 13 y 15 años | 1 (3%) |
| ¿Con quién viven? | Con padre y madre | 12 (38%) |
| | Con la madre | 12 (38%) |
| | Con el padre | 1 (3%) |
| | Con los abuelos | 1 (3%) |
| | Con otras personas | 6 (18%) |

Al finalizar la aplicación de la estrategia, y después de transcurridos 4 meses desde su comienzo, (que en una línea similar a otras propuestas de intervención educativa (p. e., Baena-Extremera *et al.*, 2021; Juste, 2000) permitiría observar la evolución en las variables objeto de interés una vez transcurrido este período de tiempo), se volvió a aplicar a 17 de los 32 estudiantes que voluntariamente respondieron a la parte del cuestionario general que aborda las características personales, la versión reducida de la escala de López-Sáez y Morales basada en el BSRI (Bem (1974), y la batería de proposiciones referentes a las creencias sobre niños y niñas. A continuación, presento los datos de los 17 estudiantes que respondieron dicho cuestionario después de haber terminado la intervención. Veamos la Tabla 17.

Tabla 17.

Datos de la muestra de 17 estudiantes

| Variable | Categoría | Frecuencia y porcentaje |
|-------------------------|--------------------|--------------------------------|
| Total de población | | 17 (100%) |
| Sexo | Niñas | 6 (35%) |
| | Niños | 11(65%) |
| Edad | Menores de 10 años | 4(23%) |
| | Entre 10 y 12 años | 12(71%) |
| | Entre 13 y 15 años | 1(6%) |
| ¿Con viven? quién | Con padre y madre | 10(59%) |
| | Con la madre | 4(23%) |
| | Con el padre | 1(6%) |
| | Con los abuelos | 0(0%) |
| | Con otras personas | 2(12%) |

En resumen, en lo que a su aplicación en la muestra de estudiantes de grado quinto se refiere, es este, por una parte, un estudio de corte transversal, con un único momento de recogida de los datos en lo que a la identificación de los estereotipos existentes se refiere, los aspectos pedagógicos y de preparación de los maestros sobre la problemática de la equidad de género. Por otra parte, es también un estudio de tipo interventivo con 32 estudiantes, en este caso longitudinal con dos momentos de recogida, pre y post, antes y después de la intervención, y con registro cualitativo en cada uno de los talleres que componen la estrategia.

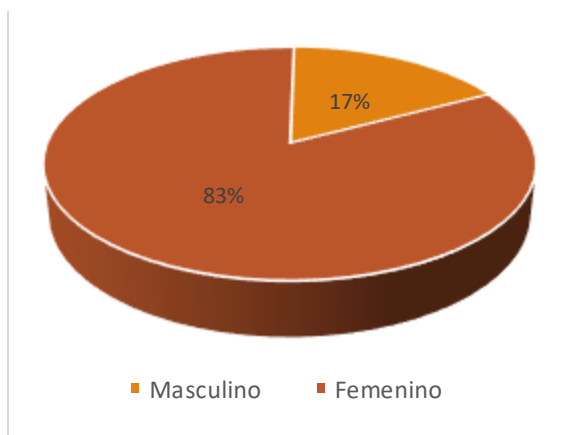
Describo a continuación la muestra de docentes.

3.5.2 Descripción de la muestra de docentes

La muestra de 100 docentes, finalmente obtenida, está compuesta por 17 hombres (17%) y 83 mujeres (83%). Se entiende que el mayor número de mujeres se debe a que en la básica primaria la mayor contratación de profesionales de la educación sean mujeres. La Figura 14 ofrece una representación gráfica de la distribución por sexo de los docentes participantes en la muestra.

Figura 14.

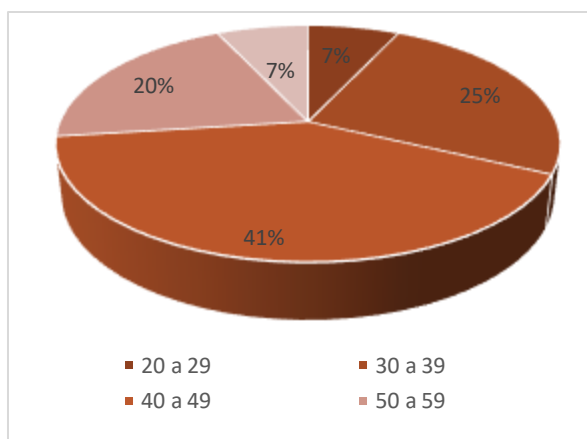
Distribución por sexo de los docentes participantes



En cuanto a la edad, el rango oscila entre los 20 y los 60 años (Media = 43,34; DT = 9,997), siendo solo 7 de ellos (7%) menores a 30 años y el 7% mayores de 60 años. La Figura 15 muestra la distribución por intervalo de edad.

Figura 15.

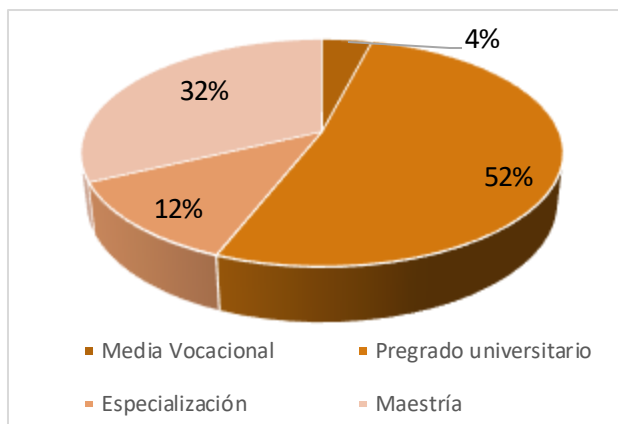
Distribución de docentes por intervalos de edad



En cuanto al nivel de estudios, 4 (4%) poseen media vocacional¹, 52 pregrado universitario (52%), 12 (12%) especialización y 32 maestría (32%) (ver Figura 16).

Figura 16.

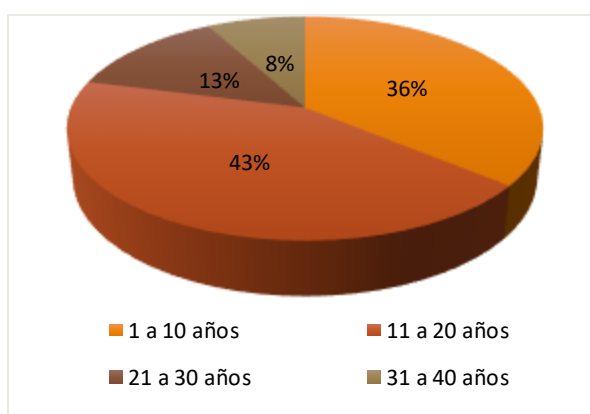
Distribución de docentes por nivel de estudios



Con respecto a la antigüedad en la profesión (Media = 17,32; DT = 8,92), esta es de hasta 10 años en 36 (36%), de 20 años en 43 (43%), de 30 años en 13 (13%), y de hasta 40 años en 8 de ellos (8%) (ver Figura 17).

Figura 17.

Distribución de docentes por antigüedad en la profesión

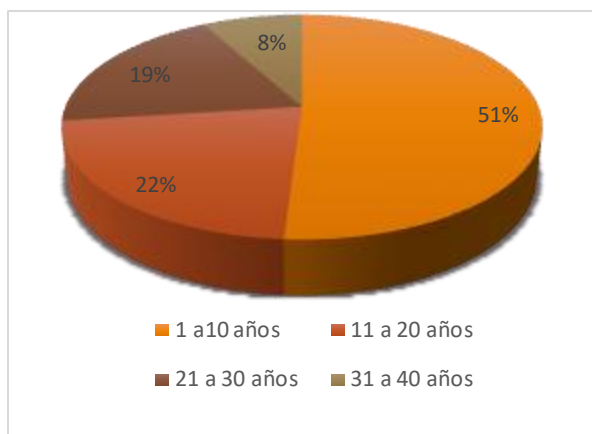


¹ Educación Media Vocacional. Comprende los grados 10 y 11, para estudiantes con edades entre los 15 y 16 años aproximadamente. Es la continuación de la Educación Básica.

En cuanto a la antigüedad en el cargo (Media = 15,77; DT=8,79), y tal y como se muestra en la Figura 18, el 51% de ellos tienen hasta 10 años, el 20% hasta 20 años, el 19% hasta 30 años y el 10 % hasta 40 años. (Ver Figura 18)

Figura 18.

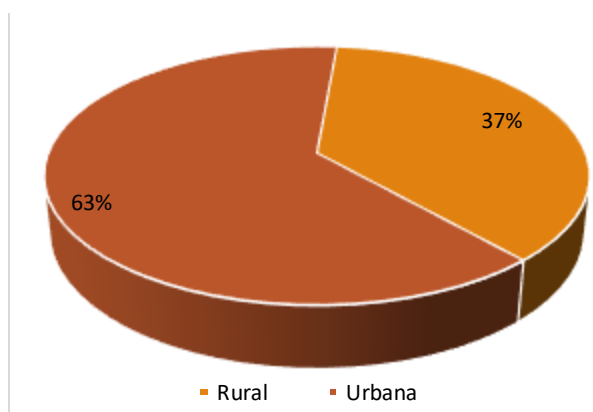
Distribución de docentes por antigüedad en el cargo



La Figura 19 muestra la distribución de los docentes de acuerdo con el sector, ya sea urbano o rural. Finalmente, en la Figura 20 se muestra que el 63% de ellos labora en el sector urbano y el 37% en el rural, provenientes de 17 municipios de Santander, en su mayoría de San Gil, Lebrija, Mogotes y Aratoca (ver Tabla 20).

Figura 19.

Distribución de docentes por sector de ubicación



La Tabla 18, nos muestra la distribución de docentes por localidad.

Tabla 18.

Distribución de docentes por localidad

| Localidad | No. | Porcentaje |
|------------------------|------------|-------------------|
| San Gil | 42 | 42,0 |
| Aratoca | 5 | 5,0 |
| Sucre | 1 | 1,0 |
| Cimitarra | 2 | 2,0 |
| Jordán Sube | 2 | 2,0 |
| San Vicente de Chucurí | 2 | 2,0 |
| San José de Suaita | 2 | 2,0 |
| San Benito | 2 | 2,0 |
| Barbosa | 1 | 1,0 |
| Lebrija | 16 | 16,0 |
| Charalá | 3 | 3,0 |
| Mogotes | 7 | 7,0 |
| Onzaga | 2 | 2,0 |
| Curití | 4 | 4,0 |
| Bucaramanga | 2 | 2,0 |
| Ocamonte | 3 | 3,0 |
| Valle de San José | 4 | 4,0 |
| Total | 100 | 100,0 |

3.6 Consideraciones éticas

Esta investigación cumple, con el requerimiento ético para lo cual se presentó inicialmente el proyecto al Comité Ético de Unisangil, y después de hacer los mejoramientos exigidos se obtuvo el aval correspondiente (Anexo 02. Carta de aceptación del aval de la investigación, con radicado CIE409-2023). Se solicitó el consentimiento informado a la población participante de estudiantes y docentes antes de cumplimentar el cuestionario, como también se obtuvo el consentimiento informado de los padres de los menores y el asentimiento de los niños y niñas participantes en la aplicación de la estrategia; y se siguieron los criterios sugeridos, entre los cuales se destacan la responsabilidad de la confiabilidad de los datos, disposición del proyecto para padres de familia y comunidad educativa, y socialización periódica de los avances del proyecto con los interesados.

3.7 Resumen

En este capítulo he dado cuenta de los aspectos metodológicos que utilicé en esta investigación, compuesta por tres fases. En la primera de ellas, con un enfoque cuantitativo a partir de una batería de cuestionarios, se logró hacer un diagnóstico sobre las concepciones que

estudiantes (N= 316; 164 niños (51,5%) y 152 niñas (47%)) y docentes (N= 100; 17 hombres (17%) y 83 mujeres (83%)) manifiestan sobre los rasgos de género, las creencias sobre estereotipos de género, las preferencias pedagógicas y didácticas utilizadas por los docentes, los conocimientos y las prácticas sobre equidad de género, y los desempeños innovadores. En la segunda fase, con un enfoque cualitativo a partir del trabajo de un grupo de discusión, en cuatro jornadas, se reflexionó, diseñó, hizo aplicación piloto, revisión mejoramiento y diseño global. La tercera fase la constituyó la aplicación piloto de la estrategia a un grupo de 32 estudiantes de una escuela pública, para lo cual se utilizaron instrumentos cualitativos tales como el portafolio y la videograbación y su información alojada en el programa ATLAS.ti. Tiene esta última fase un componente cuantitativo que permitió la comparación de los resultados obtenidos de una parte del cuestionario aplicado en el momento inicial y en el momento final para identificar los posibles cambios en términos de la concepción sobre los estereotipos de género.

La investigación tuvo como objetivo principal el diseñar y aplicar una estrategia educativa para promover la equidad de género en estudiantes de educación básica en Colombia. Los objetivos específicos consistieron en identificar las concepciones sobre los estereotipos de género que se manifiestan en un ambiente educativo de básica primaria e identificar las preferencias pedagógicas de los docentes y su conocimiento sobre la política de equidad de género; diseñar una estrategia educativa para promover la equidad de género en el sistema de educación básica; y aplicar y analizar los efectos de la estrategia diseñada.

En cuanto a las hipótesis, supusimos que las concepciones sobre los estereotipos de género de los estudiantes y docentes participantes en la investigación estarían en línea con los hallazgos de Bem (1974), como también que dichas concepciones eran igualmente compartidas por estudiantes y docentes; y que las variables sociodemográficas como el sexo y la edad influían en las concepciones sobre estereotipos de género. Supusimos que la utilización del pensamiento crítico, creativo e innovador, y la metacognición propuestos en la estrategia diseñada, contribuirán a la transformación de los estereotipos de género y que la aplicación de la estrategia diseñada contribuiría al desarrollo de la equidad de género. Por último, cabe anotar que la investigación contó con el aval ético de Unisangil.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

4.1 Introducción

El capítulo que aquí comienza se ocupa de presentar los resultados de la investigación en sus tres fases. En la primera fase, ofrezco los derivados de la aplicación del cuestionario el cual fue analizado a partir de Excel y SPSS, para responder a los objetivos uno y dos, descritos en el capítulo anterior. A continuación, expongo los resultados de la segunda fase, que corresponde al diseño de la estrategia educativa, y que se desarrolló mediante un trabajo participativo con el grupo de discusión, para cubrir el objetivo tres. Finalmente, me refiero a los de la tercera fase, que corresponden a la aplicación de la estrategia TEGE, a un grupo de 32 estudiantes, cuya información fue tratada con el programa ATLAS.ti, y la posterior aplicación de la parte del cuestionario sobre rasgos de género y sobre creencias sobre niños y niñas a un grupo de 17 estudiantes, los datos obtenidos también fueron analizados con los paquetes estadísticos de Excel y SPSS, para observar posibles cambios como efecto de la aplicación de la estrategia; esta última fase cubrió los objetivos, cuatro y cinco.

En lo referente a los resultados de la primera fase, estos fueron obtenidos gracias a la realización de diversos análisis descriptivos, correlacionales y diferenciales, como mostraré, a continuación.

4.2 Análisis cuantitativo en la población de niños y niñas, docentes, y en su conjunto.

Resultados de la fase 1

En la exposición de los resultados obtenidos en esta fase uno, comienzo en la muestra de niños y niñas, y luego sigo con la de docentes. De este modo expongo los derivados de la realización de los análisis descriptivos, correlacionales y diferenciales para cada una de estas muestras separadamente. A continuación, y finalmente ofrezco los hallazgos fruto de los análisis correlaciones que he conducido en la muestra completa de niños y niñas y docentes, para estimar las relaciones entre las variables objeto de interés de este trabajo entre esas muestras en línea con la hipótesis uno, dos y tres.

4.2.1 Análisis descriptivos en la muestra de niños y niñas

En el capítulo anterior he ofrecido la descripción de los participantes en este estudio, tanto niños y niñas, como docentes, con base en las variables sociodemográficas contempladas. En este sentido, dada la importancia clave de estas para conducir los distintos análisis diferenciales que me permitirán alcanzar una parte de mis objetivos específicos e hipótesis, ofrezco a continuación distintas tablas en las que se sintetizan tales datos descriptivos. Posteriormente, ofrezco los datos relativos a las medias, desviaciones típicas y fiabilidad, medidas con el Alpha de Cronbach, de las variables que contienen los cuestionarios.

Como ya señalé, la muestra de niños y niñas está compuesta por 316 participantes en el estudio, 152 mujeres (48,1%) y 164 hombres (51,9%). Las tablas que se presentan a continuación ofrecen su distribución en función del sexo de dichos niños y niñas pues, como se desprende de la revisión realizada en el marco teórico, la variable sexo suele estar asociada a la existencia de diferencias culturales entre hombres y mujeres, por ejemplo, con respecto al propio auto reconocimiento de rasgos de género y a la concepción de las creencias sobre niños y niñas (Bem,1974; Fernández de la Cruz *et al.*, 2016; Moreno *et al.*, 2017; Carell, 2017; Rodríguez, 2018; Ibarra, 2018; Escalante, 2022).

Cada tabla permite, así, un análisis pormenorizado de si los niños y las niñas se distribuyen de manera similar en instituciones de educación, rurales o urbanas, y en colegios públicos o privados. Permiten, además, analizar su situación personal desde el punto de vista de si tienen hermanos y/o hermanas, y con qué familiar viven (p.e., padre y madre, padre) (Negrete y Montijo, 2013).

La Tabla 19 ofrece la distribución en función del sexo y la ubicación de la institución de enseñanza. Tal y como se observa en dicha tabla la distribución de niños y niñas en instituciones ubicadas en zonas rurales, versus zonas urbanas es bastante homogénea, ($\chi^2 = 1,53$; $p = 0,216$).

La mayor participación urbana de esta población, que corresponden al 82,9% de niñas y al 87,8% de niños, se debe, de una parte, a la disponibilidad de internet, dado que el mayor número de instituciones educativas se ubican en este sector ya que la respuesta a los cuestionarios fue solicitada por medio virtual; y de otra, a que existe, en general, mayor número

de población estudiantil urbana que rural.

Tabla 19.

Distribución de la población de niños y niñas en función del sexo/ubicación de la institución de enseñanza

| | Ubicación de la institución en zona rural (N = 46) | Ubicación de la institución en zona urbana (N = 270) |
|-------------------------|---|---|
| Mujer (N = 152, 48,1%) | 26 (17,1%) | 126 (82,9%) |
| Hombre (N = 164, 51,9%) | 20 (12,2%) | 144 (87,8%) |

La Tabla 20 que ofrezco a continuación presenta la distribución basada en el sexo y el tipo de institución (pública o privada). Los resultados de la prueba de asociación chi-cuadrado ($\chi^2 = 0,03$; $p = 0,843$) sugieren que no hay diferencias significativas en la distribución de género entre los colegios públicos y privados en el estudio. Además, se observa una distribución bastante homogénea de niños y niñas en las instituciones educativas públicas y privadas. Se observa, además, un mayor porcentaje de niños y niñas en las instituciones públicas, pues la educación básica primaria es gratuita en el país, lo que genera una mayor oportunidad, especialmente para la población de bajos recursos económicos, quienes acuden al sistema de educación pública.

Tabla 20.

Distribución de la población de niños y niñas en función del sexo/ Tipo de institución: colegios públicos o privados

| | Colegios públicos (N = 291) | Colegios privados (N = 25) |
|-------------------------|------------------------------------|-----------------------------------|
| Mujer (N = 152, 48,1%) | 140 (92,1%) | 13 (7,9%) |
| Hombre (N = 164, 51,9%) | 151 (92,1%) | 12 (7,9%) |

La Tabla 21 presenta la distribución de género en función de la presencia o ausencia de hermanos y/o hermanas. Al analizar los resultados de la prueba de chi-cuadrado, se observa que no existen diferencias significativas en la distribución de niños y niñas en relación a si tienen hermanos ($\chi^2 = 0,031$; $p = 0,859$) o hermanas ($\chi^2 = 1,046$; $p = 0,306$). En general, se puede apreciar que la mayoría de los niños y niñas sí tienen hermanos o hermanas, y se observa un mayor número de niños que no tienen hermanos/as en comparación con las niñas. En

resumen, los resultados de las pruebas de chi-cuadrado indican que no hay una asociación significativa entre el sexo y la presencia de hermanos/as o hermanas en el estudio.

Tabla 21.

Distribución de la población de niños y niñas en función del sexo/y si tienen hermanos o hermanas

| | Al menos una hermana (N = 113) | Sin hermanas (N = 203) |
|-------------------------|--|-------------------------------|
| Mujer (N = 152; 48,1%) | 50 (32,9%) | 102 (67,1%) |
| Hombre (N = 164, 51,9%) | 63 (38,4%) | 101(61,6%) |

| | Al menos un hermano (N =267) | Sin hermanos (N =49) |
|-------------------------|---|-----------------------------|
| Mujer (N = 152; 48,1%) | 129 (84,9%) | 23 (15,1%) |
| Hombre (N = 164; 51,9%) | 138(84,1%) | 26(15,9%) |

Finalmente, la Tabla 22 muestra la distribución de niños y niñas en función de con quién o con quiénes vive. De nuevo se trata de una distribución bastante homogénea en función del sexo del participante ($\chi^2 = 6,08$; $p = 0,414$), viviendo niños y niñas en un mayor porcentaje con su padre y madre.

Tabla 22.

Distribución de la población de niños y niñas en función del sexo/con quién vive

| | Madre y padre | Madre | Padre | Abuelos | Abuela | Otro familiar | Otro | Total |
|------------------|--------------------------|--------------|--------------|----------------|---------------|--------------------------|-------------|--------------|
| Mujer (N = 152) | 100 65,8% | 33 21,70% | 4 2,60% | 2 1,3% | 3 2,00% | 8 5,30% | 2 1,30% | 152 100% |
| Hombre (N = 164) | 94 57,30% | 49 29,90% | 8 4,90% | 1 0,60% | 1 0,60% | 10 6,10% | 1 0,6% | 164 100% |

A continuación, la Tabla 23 ofrece los datos descriptivos, media y desviación típica, y fiabilidad estimada a partir del Alfa de Cronbach, con el número de elementos tenidos en cuenta en cada una de las variables consideradas en este estudio, incluida la edad de los participantes, que fue medida en años.

Tabla 23.

Datos descriptivos y fiabilidad de las variables en estudio de la población de niños y niñas

| Variable | Media | Desviación típica | Rango | Fiabilidad | Ítems o elementos |
|---|--------------|--------------------------|--------------|-------------------|--------------------------|
| Edad | 10,17 | 0,978 | | N.A | 1 |
| Auto reconocimiento de roles de género: rasgos instrumentales | 24,2 | 6,93 | 10 - 45 | 0,69 | 9 |
| Auto reconocimiento de roles de género: rasgos expresivos | 30,42 | 6,47 | 9 - 45 | 0,70 | 9 |
| Creencias sobre niños y niñas | 53,15 | 9,8 | 24 - 76 | 0,66 | 17 |
| Preferencias pedagógicas | 47,51 | 7,59 | 20 - 65 | 0,69 | 13 |
| Propensión a la equidad de género | 33,79 | 8,42 | 10 - 50 | 0,81 | 10 |
| Creatividad e innovación | 33,55 | 7,33 | 9 - 45 | 0,83 | 9 |
| Deseabilidad | 6,5 | 2,59 | 0 - 11 | 0,68 | 11 |

4.2.2 Análisis descriptivos en la muestra de docentes

La Tabla 24, muestra que 17 de los 100 participantes en la muestra de docentes son hombres con un porcentaje del 17%, y 83 son mujeres con el 83% respectivamente. Se destaca el alto porcentaje de mujeres que se debe a que tradicionalmente las mujeres ocupan, por mayoría, el cargo de docentes en el nivel de educación básica primaria. En consonancia con los datos encontrados, cabe anotar que según el Departamento Nacional de Estadística (DANE, 2022), en el 2021, del total de docentes con asignación académica (441.535), el 65,9% son mujeres y el 34,1% son hombres. La mayor participación de las mujeres se encontró en el nivel preescolar con el 94,9%, seguido de básica primaria con el 77% y básica secundaria con 52,3%. La mayor participación de docentes hombres se registró en el nivel de media con el 53,9% y Los Ciclos Lectivos Especiales Integrados (CLEI) con el 51,2%; mientras, la más baja representatividad se presentó en preescolar donde alcanzó el 5,1%.

Tabla 24.

Datos por sexo de la población de docentes

| | N | Porcentajes |
|-------------------|-----|-------------|
| Mujeres | 83 | 83% |
| Hombres | 17 | 17% |
| Total de docentes | 100 | 100% |

La Tabla 25 muestra que la edad promedio de las mujeres es de 43,6 años, mientras que la de los hombres es de 41,8 años. Se puede ver una distribución homogénea del promedio de edad. Al aplicar la prueba de chi-cuadrado, se obtuvo un valor de $\chi^2 = 41,278$ con un valor $p = 0,153$; es decir que no hay una mayor diferencia de promedio de edad por sexo.

Tabla 25.

Distribución de la población de docentes en función del sexo/edad

| | N | Porcentaje | Media de la edad | Desviación típica |
|--------|----|------------|------------------|-------------------|
| Mujer | 83 | 83% | 43,6 | 9,6 |
| Hombre | 17 | 17% | 41,8 | 11,9 |

La Tabla 26 muestra una distribución en la que prevalece un porcentaje homogéneo y mayoritario de estado civil casado, tanto para hombres como para mujeres. No se encontraron diferencias entre el sexo y el estado civil en la muestra de docentes ($\chi^2 = 1,9$; $p = 0,517$).

Tabla 26.

Distribución de la población de docentes en función del sexo/estado civil

| Sexo | Soltero | Casado | Unión libre | Divorciado | Total |
|------------------------|---------|----------|-------------|------------|--------|
| Mujer | 16 | 43 | 20 | 4 | 83 |
| N = 83 (83%) | (19,3%) | (51,8%) | (24,1%) | (4,80%) | (100%) |
| Hombre | 5 | 7 | 5 | 0 | 17 |
| N = 17 (17%) | (29,4%) | (41,20%) | (29,4 %) | (0%) | (100%) |
| Total por estado Civil | 21 | 50 | 25 | 4 | 100 |
| | (21%) | (50%) | (25%) | (4%) | (100%) |

El análisis de la Tabla 27 revela una homogeneidad y predominio del estado civil

"casado" en términos del porcentaje de docentes con pregrado universitario. Sin embargo, se observa una diferencia en los porcentajes de docentes con especialización y maestría, donde hay un mayor porcentaje de mujeres.

Al aplicar la prueba de chi-cuadrado, se obtuvo un valor de $\chi^2 = 4,726$ con un valor $p = 0,193$. Esto indica que no hay suficiente evidencia para rechazar la hipótesis nula de independencia entre el estado civil y el nivel de educación de los docentes. En otras palabras, no se encontraron diferencias significativas en la distribución de docentes con respecto a su nivel de educación en relación con su estado civil.

Tabla 27.

Distribución de la población de docentes en función del sexo/nivel de estudios

| Sexo | | Más alto nivel de estudios | | | |
|--------|--------------------|----------------------------|------------------------|-----------------|----------|
| | | Media vocacional | Pregrado universitario | Especialización | Maestría |
| Mujer | Número de personas | 2 | 45 | 11 | 25 |
| | % dentro de sexo | 2,40% | 54,20% | 13,30% | 30,10% |
| Hombre | Número de personas | 2 | 7 | 1 | 7 |
| | % dentro de sexo | 11,80% | 41,20% | 5,90% | 41,2% |
| Total | Número de persona | 4 | 52 | 12 | 32 |
| | % dentro de sexo | 4,00% | 52,00% | 12,00% | 32,00% |

La Tabla 28 refleja un mayor porcentaje de hombres en el rango de 1 a 10 años de antigüedad en la profesión y un porcentaje homogéneo en el rango de 21 a 30 años de antigüedad en la profesión ($\chi^2 = 1,39$; $p = 0,707$).

Tabla 28.

Distribución de la población de docentes en función del sexo/años de antigüedad en la profesión

| Sexo | | 1 a 10 años | 11 a 20 años | 21 a 30 años | 31 a 40 años | Total |
|--------|--------------------|-------------|--------------|--------------|--------------|-------|
| Mujer | Número de personas | 32 | 22 | 21 | 8 | 83 |
| | % dentro de sexo | 38,60% | 26,50% | 25,30% | 9,60% | 100% |
| Hombre | Número de personas | 9 | 3 | 4 | 1 | 17 |
| | % dentro de sexo | 52,90% | 17,60% | 23,50% | 5,90% | 100% |
| Total | Número de personas | 41 | 25 | 25 | 9 | 100 |
| | % dentro de sexo | 41,00% | 25,00% | 25,00% | 9,00% | 100% |

En la Tabla 29, el mayor porcentaje sobre antigüedad lo encontramos en el rango de 1 a 10 años con un porcentaje global de 51%. Volvemos a encontrar homogeneidad de hombres y mujeres respecto de la antigüedad en el cargo en el rango de 21 a 30 años respectivamente, y una diferencia notoria en cuanto a rango de 1 a 10 años ($\chi^2 = 4,30$; $p = 0,23$).

Tabla 29.

Distribución de la población de docentes en función del sexo / Años de antigüedad en el cargo

| Sexo | | 1 a 10 años | 11 a 20 años | 21 a 30 años | 31 a 40 años | Total |
|--------|------------------|-------------|--------------|--------------|--------------|-------|
| Mujer | Recuento | 39 | 18 | 16 | 10 | 83 |
| | % dentro de sexo | 47,00% | 21,70% | 19,30% | 12,00% | 83% |
| Hombre | Recuento | 12 | 2 | 3 | 0 | 17 |
| | % dentro de sexo | 70,60% | 11,80% | 17,60% | 0,00% | 17% |
| Total | Recuento | 51 | 20 | 19 | 10 | 100 |
| | % dentro de sexo | 51,00% | 20,00% | 19,00% | 10,00% | 100% |

La Tabla 30 muestra una distribución en porcentaje mayor para hombres ubicados en la zona rural y un porcentaje mayor para mujeres ubicadas en la zona urbana ($\chi^2 = 6,7$; $p = 0.009$).

Tabla 30.

Distribución de la población de docentes en función del sexo/Institución educativa rural y urbana

| Sexo | | Rural | Urbana | Total |
|-------------|------------------|--------------|---------------|--------------|
| Hombre | Recuento | 11 | 6 | 17 |
| | % dentro de sexo | 64,70% | 35,30% | 100,00% |
| Mujer | Recuento | 26 | 57 | 83 |
| | % dentro de sexo | 31,30% | 68,70% | 100,00% |
| Total | Recuento | 37 | 63 | 100 |
| | % dentro de sexo | 37,00% | 63,00% | 100,00% |

En la Tabla 31 se observan las medias y las desviaciones típicas de las variables de los cuestionarios aplicados a los docentes. Tal y como se muestra en dicha tabla, las fiabilidades de las variables oscilan entre 0,63 y 0,88, lo cual indica un nivel aceptable de consistencia interna en los cuestionarios aplicados. En general, se observa una variedad de puntuaciones y niveles de dispersión amplios en las diferentes variables de los cuestionarios aplicados a los docentes. Esto indica que hay mucha variabilidad en las respuestas entre los participantes. Recordemos que los rangos de puntuación reflejan la amplitud de las respuestas de los docentes en cada variable, proporcionando información adicional sobre la variabilidad de las respuestas en cada dominio evaluado.

Tabla 31.

Datos descriptivos y de fiabilidad/ Población de docentes

| Variable | Media | Desviación típica | Rango | Fiabilidad | N elementos |
|---|--------------|--------------------------|--------------|-------------------|--------------------|
| Edad | 43,34 | 9,99 | 20 - 71 | N.A | |
| Auto reconocimiento de roles de género: rasgos instrumentales | 23,59 | 5,4 | 10 - 35 | 0,63 | 9 |
| Auto reconocimiento de roles de género: rasgos expresivos | 34,13 | 5,4 | 18 - 44 | 0,75 | 9 |
| Creencias sobre niños y niñas | 30,46 | 10,2 | 17 - 63 | 0,83 | 17 |
| Preferencias pedagógicas | 51,16 | 6,28 | 37 - 63 | 0,76 | 13 |
| Propensión a la equidad de género | 29,82 | 6,04 | 16 - 42 | 0,72 | 10 |
| Creatividad e innovación | 33,62 | 5,84 | 18 - 45 | 0,88 | 9 |
| Deseabilidad | 7,45 | 2,59 | 1 - 11 | 0,74 | 11 |

4.2.3 Análisis descriptivos de las muestras en su conjunto (niños/as y docentes)

De la población de niños y niñas (316) y de docentes (100), ya se presentaron los datos que los describen. La Tabla 32 contiene los datos descriptivos y de fiabilidad con respecto a los cuestionarios aplicados a la muestra completa, en la que se observa una fiabilidad de 0,66 para rasgos instrumentales y para el resto se observa fiabilidad entre 0,71 y 0,84.

Tabla 32.

Datos descriptivos y de fiabilidad/Población total 416

| Variable | Media | Desviación típica | Rango | Fiabilidad | N elementos |
|---|-------|-------------------|---------|------------|-------------|
| Auto reconocimiento de roles de género: rasgos instrumentales | 24,1 | 6,5 | 10 - 45 | 0,66 | 9 |
| Auto reconocimiento de roles de género: rasgos expresivos | 31,3 | 6,4 | 9 - 45 | 0,71 | 9 |
| Creencias sobre niños y niñas | 47,6 | 13 | 17 - 76 | 0,84 | 17 |
| Preferencias pedagógicas | 48,3 | 7,4 | 20 - 65 | 0,71 | 13 |
| Propensión a la equidad de género | 32,85 | 8,09 | 10 - 50 | 0,8 | 10 |
| Creatividad e innovación | 33,57 | 6,9 | 9 - 45 | 0,84 | 9 |
| Deseabilidad | 6,7 | 2,6 | 0 - 11 | 0,7 | 11 |

4.2.4 Análisis diferenciales: muestra de niños y niñas y muestra de docentes

Este apartado se ocupa de describir los resultados obtenidos a través de los distintos análisis diferenciales que me han permitido alcanzar los objetivos 1 y 2. Para conducir tales análisis se comprobó en primer lugar que las variables dependientes examinadas cumplieran con los supuestos de normalidad $p > 0,05$ (prueba de Kolmogorov-Smirnov, estadístico Z) y homocedasticidad $p > 0,05$ (prueba de Levene), para asegurar la correcta aplicación del tipo de prueba seleccionada. En este sentido, en aquellos casos en los que dichos supuestos no se cumplieran he utilizado pruebas estadísticas no paramétricas. Además, para calcular el tamaño del efecto en aquellos casos en los que he encontrado diferencias estadísticamente significativas se utilizó el estadístico d de Cohen (Cohen 1992; Cohen et al., 2013).

Análisis de las relaciones de variables en la muestra completa de la población de niños y niñas. Ofrezco a continuación los resultados obtenidos a través de diversos análisis

diferenciales para aquellas variables que en este estudio permiten la identificación de diferencias en las concepciones sobre los estereotipos que se reproducen en el sistema educativo de básica primaria en Colombia, comenzando por la variable auto reconocimiento de rasgos de género tanto instrumentales como expresivos (Bem, 1974).

La Tabla 33 presenta los resultados alcanzados tras la realización de una prueba t de Student para muestras independientes sobre la variable auto reconocimiento de rasgos de género instrumentales ($Z = 1,06$; $p = 0,20$; estadístico de Levene = $1,82$; $p = 0,17$). En este caso no existen diferencias estadísticamente significativas en función del sexo ($t = 1,421$; $p = 0,156$).

Tabla 33.

Auto reconocimiento de rasgos de género instrumentales: análisis diferenciales en función del sexo de la población de niños y niñas

| Variable | N | M | SD | t | p |
|---------------------------------------|-----|-------|------|-------|-------|
| Rasgos de Género Instrumentales niñas | 152 | 23,69 | 7,43 | | |
| Rasgos de Género Instrumentales niños | 164 | 24,79 | 6,41 | 1,421 | 0,156 |

M = Media; SD = Desviación típica; t = valor del estadístico t; p = valor p de significancia estadística.

La variable rasgos de género expresivos no se distribuye normalmente ($Z = 1,83$; $p = 0,002$), aunque sí exista homogeneidad en las varianzas. En este sentido la Tabla 34, ofrece los resultados obtenidos a partir de una prueba de rangos de Wilcoxon para dos muestras independientes.

Tabla 34.

Auto reconocimiento de rasgos de género expresivos: análisis diferenciales en función del sexo de la población de niños y niñas

| Variable | N | M | SD | t | p |
|-----------------------------------|-----|-------|------|--------|-------|
| Rasgos de Género Expresivos niñas | 152 | 31,60 | 6,47 | | |
| Rasgos de Género Expresivos niños | 164 | 29,32 | 6,29 | -3,169 | 0,002 |

Nota. M = Media; SD = Desviación típica; t = valor del estadístico t; p = valor p de significancia estadística

No existen diferencias significativas entre niños y niñas en aquello que se refiere al auto reconocimiento de rasgos instrumentales, pero sí se observan diferencias significativas en

relación con los rasgos de género expresivos ($t = -3,169$; $p = 0,002 < 0,01$), con un tamaño del efecto medio ($d = 0,36$) según Cohen ($0,1-0,29 =$ efecto pequeño; $0,3-0,49 =$ efecto medio; $\geq 0,5 =$ efecto grande). Comparativamente con sus homólogos varones, las niñas se auto reconocen en mayor medida con rasgos de género expresivos.

La Tabla 35 ofrece los resultados obtenidos con respecto a las creencias sobre niños y niñas, lo que opinan sobre las preferencias pedagógicas y la propensión a la equidad de género y la creatividad e innovación de los docentes. Como se muestra en dicha tabla y describe gráficamente la figura 20 no existen diferencias significativas en función del género ni en cuanto a las creencias sobre niños y niñas (Prueba de Levene = 3,454; $p = 0,064$ y $t = -0,176$; $p = 0,86$); tampoco sobre las preferencias pedagógicas que los niños y niñas tienen de sus docentes, (Prueba de Levene = 3,158; $p = 0,77$ y $t = -1,368$; $p = 0,17$). De nuevo no existen diferencias significativas en la concepción que tienen sobre la propensión a la equidad de género (Prueba de Levene = 0,394; $p = 0,531$ y $t = 0,73$; $p = 0,46$). Finalmente, en la concepción sobre la creatividad e innovación de los docentes tampoco encontramos diferencias significativas en la muestra para niños y para niñas (Prueba de Levene = 0,051; $p = 0,82$ y $t = -0,95$; $p = 0,34$).

Tabla 35.

Análisis diferenciales en función del sexo en la población de niños y niñas

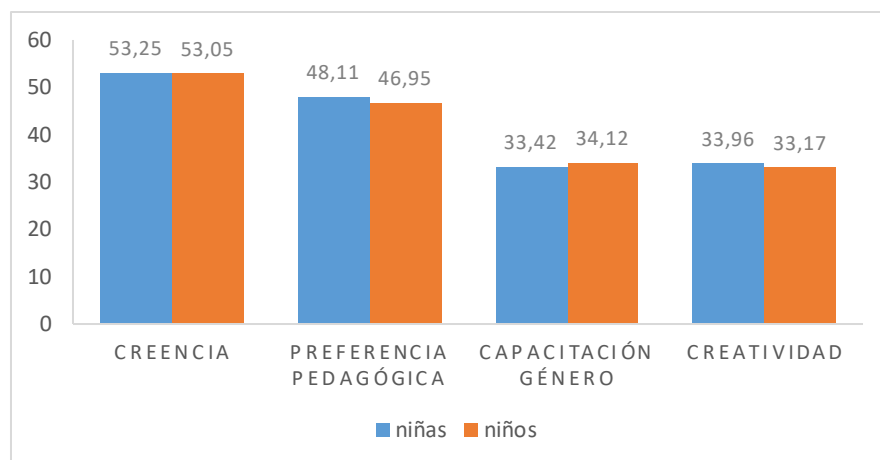
| Variable | N | M | SD | t | p |
|---|-----|-------|-------|--------|------|
| Creencias niñas | 152 | 53,25 | 10,55 | | |
| Creencia niños | 164 | 53,05 | 9,14 | -0,176 | 0,86 |
| Pref. pedagógicas niñas | 152 | 48,11 | 7,98 | | |
| Pref. pedagógicas niños | 164 | 46,95 | 7,18 | -1,36 | 0,17 |
| Propensión a la equidad de género niñas | 152 | 33,42 | 8,78 | | |
| Propensión a la equidad de género niños | 164 | 34,12 | 8,07 | 0,73 | 0,46 |
| Creatividad e innovación niñas | 152 | 33,96 | 7,25 | | |
| Creatividad e innovación niños | 164 | 33,17 | 7,41 | -0,95 | 0,34 |

Nota. M = Media; SD = Desviación típica; t = valor del estadístico t; p = valor p de significancia estadística.

En la Figura 20 podemos visualizar los datos anteriores.

Figura 20.

Análisis diferenciales en función del sexo en población de niños y niñas



Análisis de las relaciones de variables en la población de docentes. Ofrezco a continuación los resultados obtenidos a través de diversos análisis diferenciales para aquellas variables que en este estudio permiten la identificación y caracterización de los estereotipos que se reproducen en el sistema educativo de Colombia, en la población docente, comenzando por la variable auto reconocimiento de rasgos de género.

La Tabla 36 presenta los resultados alcanzados tras la realización de una prueba t de Student para muestras independientes sobre la variable auto reconocimiento de rasgos de género instrumentales. En este caso no existen diferencias estadísticamente significativas en función del sexo en la población docente. No existen diferencias significativas entre docentes de género masculino y docentes de género femenino. Levene = 0,000, $p = 0,995$ y ($t = 1,48$ $p = 0,14$), con respecto al reconocimiento de rasgos instrumentales.

Tabla 36.

Auto reconocimiento de rasgos de género instrumentales en docentes: análisis diferenciales en función del sexo

| Variable | N | M | SD | t | p |
|---|----|-------|------|------|------|
| Mujer rasgos de género instrumentales docentes | 83 | 23,22 | 5,32 | | |
| Hombre rasgos de género instrumentales docentes | 17 | 25,35 | 5,61 | 1,48 | 0,14 |

Nota. M = Media; SD = Desviación típica; t = valor del estadístico t; p = valor p de significancia estadística.

En la Tabla 37 se presentan los resultados relacionados con autorreconocimiento de rasgos de género expresivos en docentes en función del sexo. La variable rasgos de género

expresivos no se distribuye normalmente ($Z = -8,687$; $p = 0,000$), aunque sí exista homogeneidad en las varianzas (estadístico de Levene = 0,110; $p = 0,741$), ($t = -4,09$; $p = 0,00$). Sí encuentro tales diferencias significativas en relación con los rasgos de género expresivos: comparativamente con sus homólogos varones, las mujeres docentes se autorreconocen en mayor medida con rasgos de género expresivos.

Tabla 37.

Auto reconocimiento de rasgos de género expresivos en docentes: análisis diferenciales en función del sexo de la población de docentes

| Variable | N | M | SD | t | p |
|------------------------------------|----|-------|------|-------|------|
| Mujer rasgos de género expresivos | 83 | 35,06 | 4,95 | -4,09 | 0,00 |
| Hombre rasgos de género expresivos | 17 | 29,58 | 5,38 | | |

Nota. M = Media; SD = Desviación típica; t = valor del estadístico t; p = valor p de significación estadística.

La Tabla 38, así como la figura 21, permiten observar que las creencias que docentes hombres y mujeres tienen sobre niños y niñas, así como su autoconcepción sobre sus preferencias pedagógicas, su propensión a la equidad de género y sobre su propio desempeño son bastante similares, no habiendo identificado diferencias significativas en relación a ninguna de estas variables en función del género del docente. El cálculo del estadístico de Levene mostró que la varianza en todas estas variables se distribuía homogéneamente (estadístico de Levene = 0,27; $p = 0,870$; Levene = 0,39; $p = 0,53$; estadístico de Levene = 0,170; $p = 0,68$; estadístico de Levene = 0,915; $p = 0,341$, respectivamente).

Tabla 38.

Análisis diferenciales en función del sexo en la población de docentes

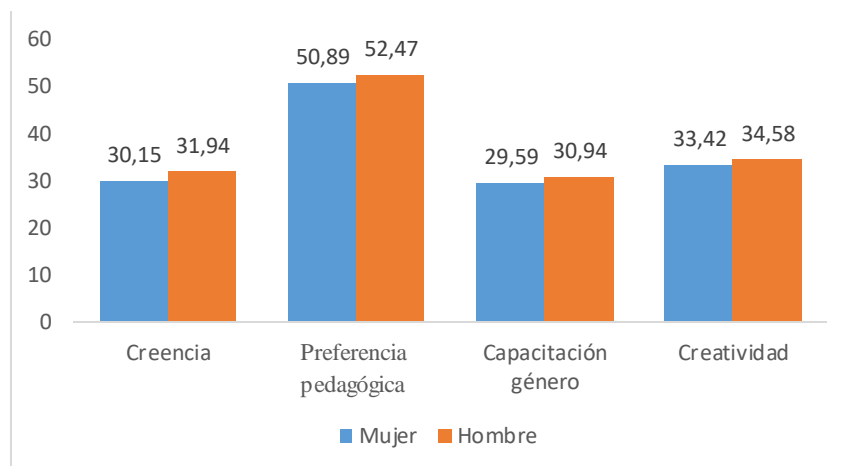
| Variable | N | M | SD | t | p |
|--|----|-------|-------|------|------|
| Mujer creencias | 83 | 30,15 | 10,06 | 0,65 | 0,51 |
| Hombre creencias | 17 | 31,94 | 11,11 | | |
| Mujer preferencias pedagógicas | 83 | 50,89 | 6,09 | 0,94 | 0,34 |
| Hombre preferencias pedagógicas | 17 | 52,47 | 7,22 | | |
| Mujer Propensión a la equidad de género | 83 | 29,59 | 6,06 | 0,83 | 0,4 |
| Hombre Propensión a la equidad de género | 17 | 30,94 | 5,99 | | |
| Mujer creatividad e innovación | 83 | 33,42 | 5,62 | 0,74 | 0,45 |
| Hombre creatividad e innovación | 17 | 34,58 | 6,87 | | |

Nota: M = Media; SD = Desviación típica; t = valor del estadístico t; p = valor p de significancia estadística

En la Figura 21, podemos visualizar los datos anteriores.

Figura 21.

Análisis diferenciales en función del sexo de docentes



4.2.5 Análisis de correlaciones: muestras de niños/as, muestra de docentes y muestra en su conjunto

Para establecer las correlaciones se utilizó el coeficiente de correlación de Pearson, que se mide en una escala de 0 a 1, tanto en dirección positiva como negativa.

En la Tabla 39, en la **muestra de niños y niñas** se observa la presencia de correlaciones positivas, tanto débiles como moderadas, entre las variables. Puede decirse que, en la muestra analizada, la variable rasgos de género instrumental se relaciona, de manera positiva, con todas las variables excepto con la edad. Entre tanto, la variable Rasgos de género expresivos se relaciona positivamente con todas las variables excepto con las Creencias sobre niños y niñas y con la edad. Con esta última se relaciona negativamente de manera débil. Es de anotar que esta es la única relación significativa de la variable edad en la muestra. Por lo demás, puede decirse que la edad es independiente de casi la totalidad de las variables. Llama la atención que las correlaciones más altas se encuentran entre preferencias pedagógicas y creatividad e innovación ($r = 0,547$), preferencias pedagógicas y propensión a la equidad de género ($r = 0,54$) y la más alta entre creatividad e innovación y propensión a la equidad de género ($r = 0,60$).

En resumen, se observan correlaciones fuertes y moderadas entre los rasgos de género instrumental y expresivo, así como con las creencias sobre niños y niñas, las preferencias pedagógicas y la creatividad e innovación. Además, hay correlaciones débiles entre algunas de

estas variables. Por otro lado, la edad muestra correlaciones débiles y no significativas con las demás variables en el estudio

Tabla 39.

Correlaciones en la muestra de niños y niñas

| | Rasgos de género instrumental | Rasgos de género expresivos | Creencias sobre niños y niñas | Preferencias pedagógicas | Creatividad e innovación | Propensión a la equidad de género |
|-----------------------------------|-------------------------------|-----------------------------|-------------------------------|--------------------------|--------------------------|-----------------------------------|
| Rasgos de género expresivos | ,229** | | | | | |
| Creencias sobre niños y niñas | ,207** | ,052 | | | | |
| Preferencias pedagógicas | ,235** | ,349** | ,189** | | | |
| Creatividad e innovación | ,186** | ,240** | ,291** | ,547** | | |
| Propensión a la equidad de género | ,184** | ,130* | ,311** | ,540** | ,600** | |
| Edad | ,061 | -,114* | -,011 | -,022 | ,000 | ,063 |

Nota. p < 0,05 *; p < 0,01 **; p < 0,001 ***. N = 316

Ahora, en la **muestra de docentes**, se observan correlaciones positivas moderadas y fuertes entre las preferencias pedagógicas con la creatividad e innovación y la propensión a la equidad de género. La variable de rasgos de género expresivos muestra correlaciones con todas las variables, excepto con la edad y los rasgos de género instrumental. Además, se correlaciona de manera negativa y moderada con las creencias sobre niños y niñas. Esto significa que a medida que aumenta el puntaje en los rasgos de género expresivos, el puntaje en las creencias sobre niños y niñas disminuye. Llama la atención que, en esta muestra de docentes, las correlaciones de la variable creencias sobre niños y niñas, cuando están presentes, son negativas. Es decir, su puntaje es inversamente proporcional a las variables de preferencias pedagógicas, creatividad y rasgos de género expresivos.

Por último, es importante destacar que tanto la variable edad como la variable de rasgos de género instrumental no están relacionadas significativamente con el resto de variables en la muestra de docentes. Veamos la Tabla 40.

Tabla 40.

Análisis correlacionales en la muestra de docentes

| | Edad | Rasgos de género instrumental | Rasgos de género expresivos | Creencias sobre niños y niñas | Preferencias pedagógicas | Creatividad e innovación |
|-----------------------------------|--------|-------------------------------|-----------------------------|-------------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Rasgos de género instrumental | 0,078 | | | | | |
| Rasgos de género expresivos | -0,016 | -0,023 | | | | |
| Creencias sobre niños y niñas | -0,097 | 0,101 | -0,282** | | | |
| Preferencias pedagógicas | -0,072 | -0,027 | 0,338** | -0,298** | | |
| Creatividad | -0,011 | 0,024 | 0,369** | -0,229* | 0,741** | |
| Propensión a la equidad de género | -0,087 | 0,106 | 0,285** | -0,073 | 0,518** | 0,485** |

Nota. p < 0,05 *; p < 0,01**; p < 0,001***. N = 100

Finalmente, en la Tabla 41, que corresponde a la **muestra general** encontramos correlación entre creencias sobre niños y niñas con la edad ($r = -0,672$); entre preferencias pedagógicas y rasgos expresivos ($r = 0,381$); creatividad e innovación con preferencias pedagógicas ($r = 0,568$); Propensión a la equidad de género con creencias sobre niños y niñas ($r = 0,312$), con preferencias pedagógicas ($r = 0,472$) y con creatividad e innovación ($r = 0,571$).

Tabla 41.

Análisis correlacional en su conjunto

| | Edad | Rasgos de género instrumental | Rasgos de género expresivos | Creencias sobre niños y niñas | Preferencias pedagógicas | Creatividad e innovación |
|-----------------------------------|----------|-------------------------------|-----------------------------|-------------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Rasgos de género instrumental | -0,028 | | | | | |
| Rasgos de género expresivos | 0,225** | 0,169** | | | | |
| Creencias sobre niños y niñas | -0,672** | 0,162** | -0,186** | | | |
| Preferencias pedagógicas | 0,187** | 0,177** | 0,381** | -0,087 | | |
| Creatividad e innovación | 0,003 | 0,159** | 0,255** | 0,128** | 0,568** | |
| Propensión a la equidad de género | -0,204** | 0,176** | 0,096 | 0,312** | 0,472** | 0,571** |

Nota. p < 0,05 *; p < 0,01**; p < 0,001***. N = 416

4.2.6 Síntesis de los resultados cuantitativos en la fase uno

El análisis cuantitativo me ha permitido abordar dos de los objetivos de esta investigación, que tienen que ver con la identificación de las concepciones sobre los estereotipos de género que se manifiestan en un ambiente educativo de básica primaria y con las preferencias pedagógicas de los docentes y la propensión a la equidad de género. Para una mejor comprensión, el resumen de los resultados se dividirá de acuerdo con las pruebas y análisis estadísticos realizados para alcanzar los objetivos antes señalados.

Variables sociodemográficas. La distribución de niños y niñas provenientes de la zona rural versus la urbana e en instituciones de enseñanza pública y privada es homogénea; niños y niñas viven en mayor porcentaje en familiar nucleares (padre y madre). En relación con el análisis de la población docente, se observa un alto porcentaje de mujeres, lo cual se debe a la tradicional ocupación mayoritaria de las mujeres en el cargo de docentes en el nivel de educación básica primaria. Se evidencia una distribución homogénea en cuanto a la edad promedio, con una predominancia de docentes hombres y mujeres casados. Asimismo, se observa homogeneidad en el porcentaje de docentes con pregrado universitario, aunque no ocurre de la misma manera en los niveles de especialización y maestría, donde se registra un mayor porcentaje de mujeres con estas titulaciones. Además, se destaca un mayor porcentaje de hombres con una experiencia profesional de 1 a 10 años, mientras que en el rango de 21 a 30 años de antigüedad en la profesión se encuentra una distribución similar en cuanto al porcentaje de hombres y mujeres. Respecto a la ubicación geográfica, se observa una mayor proporción de hombres en áreas rurales y una mayor proporción de mujeres en áreas urbanas.

Sobre las variables en estudio. Para analizar los resultados de las pruebas aplicadas, debemos tomar en cuenta que, para el autorreconocimiento en los rasgos expresivos e instrumentales del cuestionario de la versión reducida del BSRI (Bem, 1974) de López-Sáez y Morales, éstos se consideran en relación con estar por encima de la mediana en cada uno de ellos, para que le sean atribuidos. En este cuestionario tanto mujeres niñas y adultas se autorreconocieron con rasgos expresivos.

En las demás baterías del cuestionario las puntuaciones están en relación directa con la manifestación del constructo medido. En cuanto a las creencias, los niños y niñas puntúan en acuerdo, mientras que los docentes hombres y mujeres puntúan en desacuerdo con dichas

creencias. Esta diferencia nos estaría indicando que en los niños y niñas está más arraigada la idea acerca de la diferenciación de roles de acuerdo con el género, toda vez que la variable “Creencias sobre niños y niñas” se interpreta de manera aditiva: a mayor puntaje mayor tendencia a las creencias sobre lo que es tradicional considerar los roles entre niños y niñas; es decir que los niños y niñas ven con aceptación los estereotipos de género; aunque al observar específicamente esta variable en los resultados en la muestra total combinada, la media ($M=47,6$; $DT=13$) nos indicaría que, en general, los participantes tienden a asumir los roles de manera tradicional. Entre tanto, en el factor preferencias pedagógicas la media nos indica que tanto los niños y niñas como los docentes consideran que los docentes utilizan un método pedagógico constructivista, se consideran creativos e innovadores y, en la prueba de deseabilidad, los docentes están más cercanos al límite del puntaje observado en el rango superior. En estas mismas variables evaluadas en la muestra de niños y niñas se observa un perfil de medias semejantes a las de los docentes, excepto en las variables “Creencias sobre niños y niñas”. En dicha variable, el grupo de docentes obtuvo una media muy inferior a la que se observa en los menores de edad.

Los resultados permiten decir que no existen diferencias significativas entre niños y niñas en cuanto al auto reconocimiento de rasgos instrumentales, pero sí se observan diferencias en cuanto a los rasgos de género expresivos, es decir, que las niñas se autoperciben con rasgos expresivos. Igualmente, sucede con los docentes en donde las mujeres se autoperciben con rasgos expresivos.

Llegados a este punto, destaco así pues que se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la variable rasgos de género expresivos entre niños y niñas, así como entre mujeres adultas (docentes femeninas) y hombres adultos (docentes masculinos) en el grupo de docentes. En ambos casos, las medias de las mujeres (tanto docentes femeninas como niñas) fueron más altas en esta variable, en comparación con las de los niños y los hombres docentes. Esto refleja, además, diferencias en función del sexo en relación con los patrones sociales que influyen en la comprensión de los roles en la muestra de población estudiada.

Análisis correlacionales en la muestra de niños y niñas. Se puede decir que, en los niños y niñas evaluados, la edad no se correlaciona con los factores estudiados, excepto con los rasgos de género expresivos, con los cuales se correlaciona de manera negativa. Asimismo, se observan múltiples correlaciones positivas débiles y moderadas entre los diferentes

constructos. Sin embargo, destacan las correlaciones entre creatividad e innovación y el resultado sobre propensión a la equidad de género lo que sugiere que estas dos variables podrían ser objeto de análisis ulteriores de carácter longitudinal para determinar si es posible considerar como hipótesis que hay un efecto causal de una sobre la otra, o si su relación es producto de la intermediación de otras variables. Ahora bien, y retornando a la variable creatividad e innovación, es posible ver que se relaciona con todas las variables, y que su correlación con preferencias pedagógicas es la segunda más alta. Esto confirma que es necesario analizar las características del desempeño creativo e innovador en el contexto de los niños y niñas evaluadas. Sin embargo, de manera amplia, podríamos decir que esta relación no es extraña, puesto que los docentes de primaria, y aquellos que alcanzan niveles de formación superiores, tienden a desplegar una mayor variedad de estrategias pedagógicas para incentivar el aprendizaje y la inclusión educativa. Esto lleva, entonces, a suponer que los niños y niñas detectan estas estrategias y las asocian con la creatividad y la innovación.

Análisis correlacionales en la muestra de docentes. Como regularidad, tanto en la muestra de docentes como de niños y niñas, la edad parece jugar un papel poco preponderante. Tanto así que en docentes no se correlaciona con ninguna variable. Sin embargo, y a diferencia de lo que sucede en la muestra de niños y niñas, se observan más correlaciones negativas muy interesantes. Por ejemplo, las Creencias sobre niños y niñas correlacionan de manera negativa con Preferencias pedagógicas y con Rasgos de género expresivos. Entre tanto, en los docentes hay una fuerte asociación entre las Preferencias pedagógicas, Creatividad e innovación y Propensión a la equidad de género. Este patrón de correlaciones es transversal a las dos muestras, lo que indica que estas variables parecen representar aspectos relevantes relacionados con las dinámicas de la comunidad educativa evaluada.

Análisis correlacionales en la muestra combinada. Para concluir, se llevó a cabo un análisis correlacional de los datos en su conjunto, y se destacan algunos hallazgos. Aunque la edad tenía una relación limitada o nula con las variables en las muestras por separado, se observa una correlación negativa y moderada entre la edad y las Creencias sobre niños y niñas, en la muestra combinada. Como se dijo con anterioridad al resumir los resultados de los grupos por separado, se encontró que la media de las Creencias sobre niños y niñas era más alta en el grupo de estudiantes. En esta correlación específica, realizada sobre todos los datos, se observa que, a menor edad, se obtienen puntajes más altos en las Creencias sobre niños y niñas. Las correlaciones de la edad con las demás variables en la muestra combinada, aunque débiles,

indican que las diferencias generacionales tienen un efecto en los procesos investigados en este estudio.

Al igual que en los resultados obtenidos en cada muestra por separado, se observa que la Creatividad e innovación, las Preferencias pedagógicas y la Propensión a la equidad de género, siguen mostrando patrones de correlación moderada entre ellas. Estos hallazgos destacan un clúster de asociación que se repite en los resultados de esta investigación.

Finalmente, **la estimación con el cuestionario de deseabilidad social** (adaptación española de Ávila Espada y Tomé Rodríguez (1987, citado en Ávila Espada y Tomé Rodríguez, 1989), nos indicó cuanto se respondió con arreglo a la deseabilidad social. El mayor puntaje posible a obtener sería 11, que indicaría el puntaje de máxima deseabilidad. En este caso los docentes alcanzaron una media de 7,4 y los niños y las niñas una media de 6,5; lo que nos quiere decir que los niños y niñas respondieron con mayor sinceridad que los docentes.

Una vez descritos de manera resumida los principales hallazgos obtenidos gracias a la realización de la fase 1 de este estudio que como he señalado tiene un carácter transversal de carácter cuantitativo. Una fase 1 que fue esencial para diseñar y aplicar en la fase 2 los Talleres educativos para la educación en equidad de género, TEGE; una estrategia educativa que se desarrolló a partir de un trabajo de investigación de aula, en una institución educativa de Colombia, con participantes de grado quinto de la básica primaria. Procedo pues a describir la fase 2.

4.3 El diseño de la estrategia educativa: TEGE (Talleres Educativos para la Equidad de Género). Resultados fase 02

La segunda fase la constituyó el diseño de la estrategia educativa, a partir de cuatro jornadas de trabajo de un grupo de discusión constituido por cinco participantes, del Grupo Lenguaje y Cognición, del cual formo parte y que pertenece a la Red Colombiana para la Transformación Docente en Lenguaje.

Las jornadas de trabajo fueron planeadas por la investigadora y puestas a consideración de los miembros del grupo, y el trabajo se realizó en una de las salas de la Biblioteca de la Fundación Universitaria de San Gil, Unisangil. Todas ellas se desarrollaron durante el 2019, y

Promoción de la equidad de género: una propuesta de intervención educativa en Colombia

de cada una de ellas se dejaron las anotaciones y un protocolo con las conclusiones correspondientes. El tiempo presencial dedicado por jornada fue de tres horas, voluntario y no remunerado.

El proceso general siguió la secuencia: reflexión, diseño, aplicación piloto, reflexión, diseño general de la estrategia. En cada sesión se realizó una introducción, socialización del propósito por parte de la investigadora, trabajo grupal y conclusiones. Daré cuenta de los resultados obtenidos en cada una de las cuatro jornadas.

4.3.1 Propuestas del grupo de discusión para el diseño de la estrategia educativa

A continuación, presento las características esenciales en términos de procedimiento, estructura y contenido una de las cuatro jornadas.

Jornada No. 1 – Ideas orientadoras de la estrategia.

Introducción. Se agradeció la decisión de participar en las cuatro jornadas programadas. Se escuchó el cuento “El patito feo” y se hicieron algunos comentarios sobre su contenido.

Propósito. Reflexionar sobre las ideas que pueden orientar el diseño de la estrategia, basados en el marco teórico del proyecto de investigación, el enfoque pedagógico y los resultados generales de la batería de cuestionarios aplicados a los participantes del proyecto.

Trabajo grupal. Los participantes del grupo de discusión conocieron con anterioridad los documentos base del marco teórico de la investigación y centraron su discusión en los siguientes aspectos:

- ✓ El concepto de género
- ✓ Las teorías feministas
- ✓ Los estereotipos de género
- ✓ El sistema educativo colombiano y la equidad de género
- ✓ Los enfoques pedagógicos amigables con la propuesta de equidad de género
- ✓ Los resultados del cuestionario aplicado.

Conclusiones. Las principales conclusiones obtenidas a destacar fueron:

- El concepto de género, en las ciencias sociales es un constructo que devela los roles de hombres y mujeres mediatizados por una cultura determinada; en consecuencia, al ser cultural es factible que se pueda transformar. Llama la atención que dicho concepto se haya empezado a construir a partir de las reflexiones de las feministas y se valora la utilidad que tiene para interpretar el ser hombre y el ser mujer, como también las implicaciones en lo político, social, educativo y económico.

- El feminismo se considera una teoría, pero también un movimiento social y un proyecto de vida. Se ha extendido por el mundo con diversas posturas conceptuales y de acción política, pero todas ellas han contribuido a solidificar la teoría y el movimiento social para generar transformaciones en las correspondientes épocas de la historia.

- Los estereotipos considerados como el conjunto de creencias sobre los atributos que poseen en forma diferenciada los hombres y las mujeres, y que en nuestra sociedad discriminan y desfavorecen a las mujeres, son reforzados y socializados en la escuela, por ello es necesario la acción educativa para transformarlos.

- La legislación educativa de Colombia favorece la equidad de género, pero las prácticas educativas son lentas, algunas son contradictorias, no se tienen indicadores que permitan valorar los alcances y las experiencias educativas que favorecen la equidad de género son escasas.

- El enfoque pedagógico tradicional que consiste en llenar de conceptos a los estudiantes con un currículo inflexible, mantener la disciplina, dictar clase, cumplir normas, homogeneizar a la población estudiantil, entre otros aspectos, no favorece los cambios necesarios para lograr la equidad de género en la escuela. El enfoque constructivista de la pedagogía tiene ventajas al darle un papel activo al educando que le permite reflexionar, crear, controvertir, transformar; siempre y cuando el maestro coloque los dispositivos necesarios para lograrlo tales como presentar los contenidos en múltiples formas, hacer propuestas complejas y retadoras, presentar los temas en diversas formas y estilos de lenguaje, incentivar la creación colectiva de conocimiento y la autoevaluación formativa, entre otros aspectos.

- El cuestionario aplicado a 316 estudiantes del grado 5 de básica primaria es una muestra significativa, lo mismo que el cuestionario aplicado a los 100 docentes que laboran en el mismo grado; sus respuestas orientan el diseño de la estrategia.

Jornada No. 2 – Disposiciones de los maestros y diseño del primer taller.

Introducción. Trabajaremos la relación docente-estudiante-recurso didáctico a partir del diseño de un taller modelo.

Propósito. Diseñar un conjunto de disposiciones para facilitar la acción educativa de los maestros en pro de la equidad de género. Diseñar un taller piloto para aplicar al grupo de básica primaria que será intervenido en el contexto del proyecto de investigación.

Trabajo grupal. Retomando los aspectos teóricos y en vista de que se evidencia la necesidad de que los docentes estén capacitados y decididos a intervenir en el aula para transformar estereotipos de género, se hace necesario el diseño de unas disposiciones que, asumidas por ellos, permitirán una intervención en el aula con un mayor nivel de efectividad.

Las disposiciones pueden girar en torno a las siguientes ideas: el enfoque pedagógico que permita la construcción y transformación de conocimientos en la escuela, el conocimiento de la política de género y su decisión de aplicarla, el desarrollo del pensamiento crítico, creativo y metacognitivo como posibilidad de transformar los estereotipos de género, la proyección hacia la conformación de redes de docentes para trabajar específicamente la transformación de los estereotipos de género. Se diseñó el siguiente taller descrito en la Tabla 42:

Conclusiones. La propuesta de la estrategia puede contener unas disposiciones de los docentes para facilitar la acción pedagógica y los talleres que contemplen la relación, pedagogía, docente, estudiante, en la que se tenga en cuenta, por una parte, el desarrollo curricular del área de lenguaje, y por otra parte como táctica el desarrollo del pensamiento crítico, creativo y metacognitivo e intencionalmente el abordaje de un estereotipo de género. Se destaca la importancia de prever el nivel de complejidad del recurso, la modalidad de lenguaje y, por supuesto, la intencionalidad del proceso.

Tabla 42.

Taller No. 01. La discriminación por causa biológica

| Nombre del taller | La discriminación por causa biológica |
|---------------------------------------|--|
| Estereotipo que aborda (coloca una X) | Comportamiento pasivo/activo__ Belleza/fuerza física__ Sumisión ___ Buenos modales___ Cooperación__ Orden__ Afecto <u>X</u> Timidez <u>X</u> Espiritualidad__ Fuerza física <u>X</u> Pensamiento lógico /intuitivo__ División de profesiones __División de juegos __ Labores domésticas ___ Belleza/ Protección/libertad ___ |
| Concepto orientador | ¿Qué elementos concretos de la cultura permite esta construcción del género? Una estructura dualista (mismo/otro) muy cerrada. La estructura dualista, característica de la cultura occidental, sería el esqueleto, o el elemento básico del problema. El mismo , es el igual (hombre); el otro , es alteridad, marginal, dependiente, secundario (mujer). Reflexiones a partir de Simone Beauvoir (2014). |
| Integración del área de lenguaje | Contextualizar el cuento como género literario |
| Resumen | A partir del cuento “El patito feo” de Hans Christian Andersen los estudiantes analizan personal y grupalmente las discriminaciones por causa biológica y sus efectos en los comportamientos que conllevan estereotipos de género referidos a la timidez, fuerza física, concepto de belleza, matrimonio/familia y buscan alternativas para cambiar dichos estereotipos. La intención es buscar estrategias para el desarrollo del pensamiento crítico, creativo y metacognitivo. |
| Objetivo del taller | Orientar el reconocimiento personal y grupal a partir de la concepción de género. |
| Descripción | <ul style="list-style-type: none"> - Momento inicial: Presentación del cuento en audio. - Identificación de personajes. - Parfrasear el contenido. - Aplicación pensamiento crítico y creativo: trabajo personal sobre la disyuntiva que se presenta en una parte del cuento. - Trabajo grupal para analizar la decisión. - Ampliación de la información. - Búsqueda de otras alternativas de decisión. (pensamiento creativo e innovador) - Búsqueda de finales diferentes para el cuento. - Aplicación a la vida cotidiana, proceso metacognitivo |
| Resultados esperados | Una reflexión sobre los significados culturales, estereotipos y percepciones que influyen en el autoconcepto y en el concepto que tenemos de los otros. Desarrollar pensamiento crítico, pensamiento creativo y metacognitivo. |
| Evaluación del taller | Se evaluará con base en el portafolio de los estudiantes. Grabación audiovisual. Aplicación metacognitiva. |
| Referencias | Pinkola, E.C. (2005). <i>Mujeres que corren con los lobos</i> . Barcelona: Ediciones B. S. A. Beauvoir, S. (1949). <i>El segundo sexo</i> . Editions Ga Uimard. |
| Tiempo estimado | 2 horas |
| Número máximo participantes | 31 |
| Materiales y recursos | Cuento adaptado en audio para esta investigación, hojas, lápices de colores, música. Nivel de complejidad medio, el recurso es presentado en audio, y el recurso es claro en su intencionalidad de reflexionar sobre la discriminación, la diversidad y las relaciones familiares y afectivas. |

Jornada No. 3 – Ideas a tener en cuenta para el diseño de la estrategia con base en la aplicación del primer taller.

Introducción. Socialización de los resultados del taller desarrollado con el grupo participante de la intervención.

Propósito. Analizar los resultados de la aplicación del taller y seleccionar las temáticas que se abordarán en la estrategia.

Trabajo grupal. Se tomaron algunas ideas con base en la aplicación de este taller:

- Aunque los docentes responden que no están de acuerdo con las creencias de los niños sobre los estereotipos de género, las respuestas de los niños estuvieron de acuerdo con dichas creencias, en consecuencia, amerita (o merece) una intervención en el aula para reflexionar sobre esta situación.

- Se reflexiona que la edad de los estudiantes en sus 10 y 11 años, es propicia para abordar la estrategia pro equidad de género teniendo en cuenta que están buscando su identidad, la aprobación social, y están identificando los modelos que los adultos les ofrecen.

- Existe una relación trídica entre el maestro y los materiales educativos y el estudiante, pero esta no es neutral, y podemos decir que transformar la realidad es el horizonte de la educación (Freire, 2011).

- Es necesario tener en cuenta por lo menos los siguientes aspectos en el proceso del aula: identificación de personajes, identificación de términos, parafrasear el contenido, identificar las intenciones del texto, análisis individual sobre la disyuntiva con base en preguntas previas que implican argumentar, análisis en grupo sobre las interpretaciones, fundamentar interpretaciones, posición ante la disyuntiva, elaborar hipótesis, proponer, y reflexionar sobre los procesos desarrollados.

En cuanto a las temáticas a trabajar en los talleres, se proponen las siguientes que pueden ser modificadas de acuerdo con las necesidades y posibilidades de ejecución, como se ve en la Figura 22.

Figura 22.

Temáticas a trabajar en los talleres



Conclusiones. Sistematizar y presentar un artículo con los resultados de este primer taller para valorar su aceptación en la comunidad académica. Preparar los talleres restantes basados en la experiencia de este primer taller. Tener en cuenta los parámetros de elaboración de los talleres.

Jornada No. 4 – Estructuración de la propuesta general de la estrategia.

Introducción. Se leyó el artículo enviado a la revista *Textos*, titulado: “Lectura crítica y equidad de género en primaria”, en la que se reflexionó sobre su contenido y el aporte a la transformación de los estereotipos de género desde el desarrollo del pensamiento crítico.

Propósito. Diseñar los talleres que componen la estrategia. En la Tabla 43 describen las temáticas a trabajar en los talleres.

Trabajo grupal. Se retomaron los temas que pueden ser ejes de los talleres que se aplicarán al grupo participante de la experiencia; y se dieron los elementos para el diseño total de la estrategia.

Tabla 43.

Temáticas a trabajar en cada taller

| No. | Nombre del taller | Descripción |
|-----------------|--|---|
| 01 | La discriminación por causa biológica. Cuento “El patito feo” | A partir del cuento, los estudiantes analizan personal y grupalmente las discriminaciones por causa biológica y sus efectos en los comportamientos que conllevan estereotipos de género referidos a la timidez, fuerza física, concepto de belleza, matrimonio/familia y buscan alternativas para cambiar dichos estereotipos. La intención es buscar estrategias para el desarrollo del pensamiento crítico, creativo e innovador y metacognitivo. |
| 02 | Los roles tradicionales del cuidado. Cuento: “El libro de los cerdos”. | Los roles tradicionales recargan sobre la mujer el cuidado del hogar con un trabajo doméstico no remunerado y no reconocido. Se orienta a los estudiantes para reflexionar sobre la distribución de roles en el hogar y su implicación en las relaciones familiares. |
| 03 | Los estereotipos de belleza influidos por los medios de comunicación. Novela: Capítulo 8 <i>Betty la Fea</i> | El capítulo 8 de la novela colombiana <i>Betty la Fea</i> , presenta la liposucción como solución de belleza y el dilema entre abortar o concebir. A partir de preguntas los estudiantes reflexionan y dan sus opiniones, se intenta el desarrollo de la capacidad de argumentación y reflexión y propuestas. Se trabajan los estereotipos sobre la belleza influidos por los medios y el consumismo. Los derechos sexuales y reproductivos. |
| 04 | La moda transmisora de estereotipos de género. Niños vs. Moda. Video de Yolanda Domínguez | Basados en el trabajo de Yolanda Domínguez: Niños vs. Moda, se desarrollan las preguntas que la autora propone y se produce reflexión personal y grupal. Se intenta develar el tratamiento comercial y como objeto que se hace del cuerpo de la mujer. |
| 05 | Las redes sociales en internet. Dilema moral “Una red de burlas” | El dilema moral motiva para reflexionar y argumentar sobre la incidencia que tienen las redes sociales y su uso en la vida de las personas, cuando se difama a través de ellas. Debatir sobre el uso de las redes sociales. Se presenta el dilema, en forma individual escogen una de las dos opciones que ofrece el dilema como solución, argumentan, la comentan en grupo y establecen un debate de los pros y contras, luego se informan más sobre el tema usando otras fuentes de información y en la siguiente sesión comunican los hallazgos. |
| 06 | Las canciones preferidas y qué nos dice su contenido | Los estudiantes escriben el título de las canciones que más les gustan, se colocan algunas al azar, se analizan las letras y a partir de ello se hace un proceso de reflexión. |
| 07 | Las emociones y el empoderamiento “El libro rojo de las niñas” | Se presenta el cuento “El libro rojo de la niñas”, y se hacen los comentarios sobre los cambios físicos de las niñas a partir de la menstruación, tanto niños como niñas hacen los comentarios respectivos. |
| 08 | El respeto a la diferencia. Cuento “La niña invisible” de Puño | A partir del cuento, los estudiantes reflexionan sobre la discriminación por causa de la diversidad de género, hacen sus relatos y elaboran propuestas para la comprensión y la aceptación de la diversidad |
| 09 | Explicitando las ideas sobre la equidad de género | Mediante un cartel elaborado con materiales propios, los estudiantes representan las ideas que han asimilado sobre la equidad de género |
| 10 | Las preguntas de la vida | Se realiza un proceso de reflexión a partir de las preguntas: Tres hechos que no me gustaría que me volviera a pasar. Tres frases o palabras que no me gustaría que me volvieran a decir. Tres amores de mi vida, tres principios que no estoy dispuesto a negociar. |
| Actividad final | Lo que aprendimos | Los niños y niñas van contando, de manera espontánea, lo que consideran han aprendido y hacen una valoración de los procesos desarrollados y van siendo filmados con cámara de video. |

Conclusiones. Las aportaciones de estas cuatro jornadas realizadas anteriormente descritas, más las aportaciones tomadas de la experiencias internacionales y nacionales documentadas en este trabajo, y la caracterización de los docentes y de los niños y las niñas

elaborado a partir del pase del cuestionario en la primera fase, sirvieron para elaborar las estrategias educativas para promover la equidad de género, dando lugar a una propuesta de intervención de educación básica primaria en Colombia titulada TEGE: talleres educativos para la equidad de género. La propuesta contiene un conjunto de disposiciones que deben desarrollar los maestros y un conjunto de 10 talleres que fueron desarrollados a manera de aplicación piloto a 32 niños y niñas del grado quinto de básica primaria en un colegio público del área urbana.

4.3.2 Estructura de la propuesta TEGE: talleres educativos para la equidad de género

A continuación, describo el conjunto de disposiciones diseñadas que consideramos constituyen el decálogo con el cual se sienten fortalecidos los maestros para actuar pedagógicamente en pro de la equidad de género y que son el resultado de la reflexión del grupo de discusión y la investigadora.

-Disposiciones. Reconocer los estereotipos que dificultan el logro de la equidad de

género. El maestro reconoce, desenmascara y desaprende los estereotipos que dificultan el proceso de equidad de género. Para esto se mantiene en alerta a partir de la reflexión cotidiana, sobre lo que ocurre en el aula y que, de manera inconsciente, se acepta, forma parte del currículo oculto y necesita ser transformado. Como señala Morín (2001, p. 27):

El poder imperativo y prohibitivo de los paradigmas, creencias oficiales, doctrinas reinantes, verdades establecidas determinan los estereotipos cognitivos; ideas recibidas sin examen, creencias estúpidas no discutidas, absurdos triunfantes, rechazos de evidencias en nombre de la evidencia hacen reinar conformismos cognitivos e intelectuales.

Esta disposición requiere atención al lenguaje utilizado cotidianamente, reflexión, construcción y transformación permanente, y estar dispuestos a empezar cada vez que se recaiga en actuaciones que conlleven estereotipos que malogran la equidad de género.

- Alfabetizarnos para promover la equidad de género. Alfabetizarnos para promover la equidad de género es una disposición que implica, de una parte, aprender a leer las distintas teorías feministas que, históricamente, han abanderado cambios específicos en las relaciones de género y que contribuyen a proponernos posturas políticas desde la cotidianidad del ejercicio pedagógico. Aprender a leer sobre otras experiencias educativas que ya han emprendido el

camino de la transformación, y aprender a leer sobre la normatividad y las políticas que, como hemos registrado en otro apartado, existen, pero su aplicación es exigua. Pero también aprender a escribir el lenguaje de la equidad a partir de la narración de la experiencia del aula para darle sentido a los procesos que se emprendemos.

Privilegiar el lenguaje que promueve la equidad de género. “El uso cotidiano del lenguaje no parte de una realidad a secas, sino de una experiencia humana del mundo” (Bustamante y Baquero, 2021, p. 96). Es importante utilizar un lenguaje de equidad de género que le introduzca significado a los hallazgos, las creaciones, las reflexiones que logran los estudiantes en el aula y convertirlos en productos originales dignos de ser comunicados para ir transformando ese lenguaje cotidiano que afecta negativamente la equidad de género.

Como señala Amorós (2000, p. 19) se necesitan transformar los significados constituidos, para interpretar los discursos hegemónicos, para reinterpretar las situaciones dadas y recrearlas confiriéndoles un nuevo sentido.

Articular el componente de equidad de género al currículo explícito y al currículo oculto. En la selección de contenidos y prácticas curriculares, cuyo objeto es el desarrollo del potencial de aprendizaje de los niños y niñas, se debe integrar el componente sobre la equidad de género en el currículo explícito y en el currículo oculto. El maestro tiene la responsabilidad ética de revisar las normas implícitas, las creencias y valores con los que actúa, de manera espontánea, para reflexionar deliberadamente y transformar lo que sea necesario.

Desarrollar el pensamiento crítico, creativo e innovador y metacognitivo como táctica de transformación. Tener la disposición de construir pensamiento crítico, creativo e innovador y metacognitivo se convierte en táctica para la transformación de los estereotipos de género. El pensamiento crítico que ayuda a develar (o descubrir), el pensamiento creativo e innovador que ayuda a transformar y el metacognitivo que ayuda a repensar cómo nos estamos transformando.

El pensamiento creativo es en sí una condición para transformar, pero se requiere de la actitud de dejarse sorprender, de combinar el rigor y la flexibilidad, de reorganizar de un modo original lo que siempre se ha percibido de una manera rutinaria y rígida. Martínez (2007) dice que se trata de establecer nuevas relaciones, dar respuestas originales, y plantear nuevas

cuestiones allí donde parece que todo está dicho, ya que transformar los estereotipos de género requiere de la creatividad como actitud cotidiana.

Incluir acciones didácticas con el componente de la equidad de género. Son diversas las acciones didácticas descritas que conllevan el componente de la equidad de género, junto con actividades curriculares. Así, por ejemplo, la participación de niños y niñas por igual en los proyectos, las actividades artísticas, lúdicas y deportivas, desarrollo de competencias de inteligencia emocional, desarrollo de talleres sobre la historia de vida, actividades en espacios al aire libre, todas ellas con la intencionalidad de promover la equidad de género.

Investigar a partir de lo cotidiano. Se trata de reconocer y desvelar los estereotipos que prevalecen en el quehacer cotidiano del docente a través de la investigación. Esto implica el desarrollo de acciones reconstructivas para generar nuevas prácticas de redireccionamiento que permeen la manera inconsciente en la que reproducimos estereotipos en contra de la equidad de género.

El sistematizar metódicamente, con la intención de reconocer lo que ocurre y a la vez diseñar estrategias, aplicarlas y valorarlas, es una disposición que desde la investigación en el aula puede ser abordada con buenos resultados en la generación de conocimiento. Se trata de dar el paso de lo funcional a lo investigativo. Dado que el estatuto epistemológico de la pedagogía, su código comunicativo, su teoría y campo del saber, se construyen en los espacios en que transcurre la vida del trabajo pedagógico, generar nuevo conocimiento, atravesado por las teorías que favorecen la equidad de género, y dinamizar la capacidad de comunicación de nuevas maneras para hacer pedagogía, es un imperativo del proceso pedagógico.

Comunicar por diversos medios. El desafío es comunicar de una manera más llamativa, por eso la necesidad de utilizar diferentes formatos que sean cautivadores para estudiantes y docentes porque mientras los estudiantes utilizan permanentemente el televisor, la red internet, la cámara digital, el celular, el reproductor de música, en fin, toda la tecnología, los y las docentes continuamos presentando el conocimiento con el uso del marcador y el tablero, la guía escrita y el texto escolar.

Anudarnos en redes para fortalecernos. Las experiencias interesantes, pero aisladas, tardan mucho más en producir efectos que puedan impactar, de ahí la necesidad de conformar

redes que permeen más allá del aula para lograr sonoridad, trabajo cooperativo, divulgación y apoyos colectivos. En esto la historia del feminismo nos entrega un proceso de riqueza incalculable de un movimiento que se torna mundial, que establece redes y estrategias propias.

Integrar la equidad de género al proyecto de vida. El trabajo por la equidad de género se integra en nuestro proyecto de vida en que las relaciones con otras (otros, otras), con la naturaleza y consigo mismo; se transforman a partir de concebir la vida en fraternidad: “por encima de sus diferencias naturales, hombres y mujeres afirmen sin equívocos su fraternidad” (Beauvoir, 725).

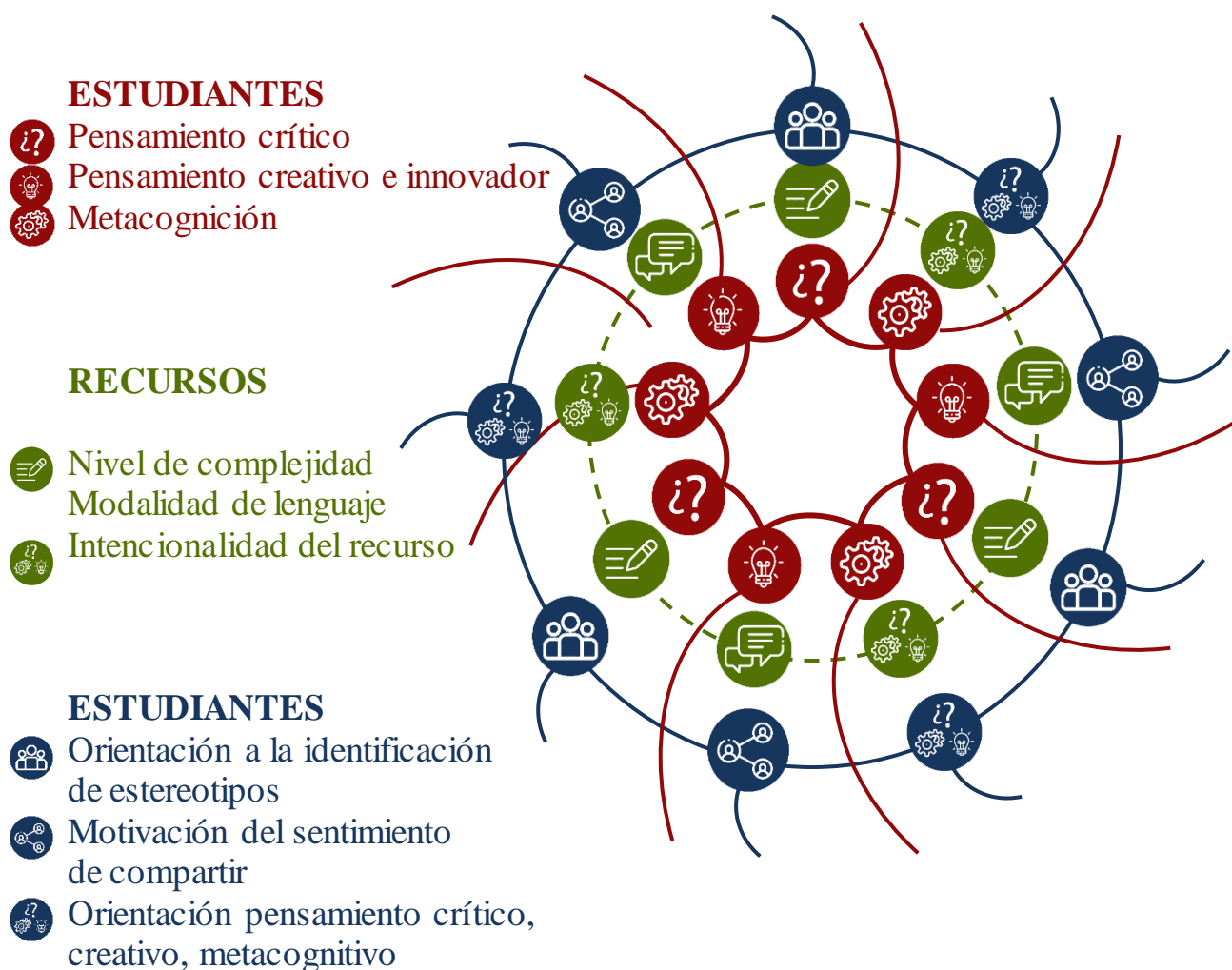
-El diseño de los talleres. Para el diseño de los talleres partimos de la caracterización de los estereotipos de género y para ello acudimos a Bem (1974) y a los resultados de los cuestionarios aplicados a estudiantes y docentes en esta investigación, luego colocamos un concepto orientador que invita al docente a la actualización en las teorías feministas que sustentan la propuesta. Desde el área de lenguaje tomamos un tema pretexto que está vinculado intencionalmente con el resto de pasos en el taller, ofrecemos un resumen del recurso didáctico y del proceso didáctico por seguir, luego explicitamos el objetivo, y en la descripción colocamos la relación pensamiento crítico/pensamiento creativo e innovador. La metacognición es tratada como un proceso evaluativo y los resultados esperados nos permiten reforzar las intenciones del taller, y como aspectos logísticos tenemos las referencias, el tiempo estimado, el número de participantes y los materiales.

Siguiendo a Kelly (1972), la relación didáctica se da entre el docente, el estudiante, los recursos. Cada uno de ellos tiene unas características y unas funciones. El docente es el mediador (orientador) del proceso y para ello coloca en práctica las disposiciones anunciadas en el apartado anterior y orienta la identificación de estereotipos, motiva el sentimiento de compartir y orienta el desarrollo del pensamiento crítico, creativo y metacognitivo. Los recursos impulsan el proceso y sobre ellos se tiene en cuenta el nivel de complejidad (cantidad de información y su relación intrínseca), la modalidad de lenguaje (verbal, auditivo, kinestésico, visual, entre otros) y la intencionalidad del recurso que siempre tendrá que ver con la transformación de los estereotipos de género de las niñas y los niños que son el centro del proceso y el desarrollo pensamiento crítico/pensamiento creativo y metacognitivo que son la base sobre la cual se apoya la posibilidad de un cambio de estereotipos de género.

En la Figura 23 ofrezco el esquema que sintetiza la estrategia en la que se muestra la relación estudiante/recurso/docente. En el centro las figuras representan la acción básica con los estudiantes para el desarrollo del pensamiento crítico, creativo e innovador y metacognitivo. Las siguientes figuras, de adentro hacia afuera, representan los materiales y recursos en los que se tiene en cuenta el nivel de complejidad, la modalidad de presentación y la intencionalidad del recurso, y las figuras externas que representan las funciones del docente en cuanto a la orientación, a la identificación de los estereotipos de género, el trabajo en equipo (sentimiento de compartir) y la orientación para el desarrollo del pensamiento crítico, creativo y metacognitivo. Las líneas que salen de los círculos de estudiantes y docentes indican las posibles transformaciones como efecto del proceso. El diseño es circular para indicar flexibilidad, movimiento, un volver a empezar siempre que sea necesario.

Figura 23.

Esquema de los talleres con la relación estudiante/recurso/docente



El primer taller titulado La discriminación por causa biológica. Cuento “El patito feo”, fue descrito en su totalidad en la segunda jornada del grupo de discusión; y colocado en la Tabla 42. Este proceder así descrito me permitió diseñar diez talleres de los cuales me ocupo a continuación, presentando además cada uno de ellos en una tabla que van desde 44 a la 53

Tabla 44.

Taller No. 02. Los roles tradicionales del cuidado.

| Nombre del taller | Los roles tradicionales del cuidado. Cuento “El libro de los cerdos” de Anthony Browne. |
|---------------------------------------|--|
| Estereotipo que aborda (coloca una X) | Estereotipos sobre el cuidado del hogar. La distribución desigual de las tareas en el hogar. |
| Concepto orientador | <p>Los roles tradicionales recargan sobre la mujer el cuidado del hogar, lo que implica un mayor trabajo doméstico no remunerado y no reconocido. Se orienta a los estudiantes para reflexionar sobre la distribución de roles en el hogar y su implicación en las relaciones familiares.</p> <p>El primer grupo al que se ha de pertenecer el infante es a la familia (no importa cuál sea su composición) y allí empieza a darse desde los primeros años una diferencia en el trato de acuerdo con el sexo que los representa, las funciones que deben cumplir, los tiempos y los espacios que ocupan, los lenguajes que aprenden, los aspectos afectivos, cognitivos y kinestésicos son orientados de manera diferenciada.</p> <p>El quinto desafío ODS (Objetivos de Desarrollo Sostenible) es: “Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas”, en relación con el informe de la ONU, al respecto aseguran que las mujeres dedican más del triple del tiempo a tareas de cuidado y domésticas no remuneradas lo cual impide el empoderamiento económico y el ejercicio de derechos en igualdad de condiciones, pues cuentan con menos tiempo para el empleo, la educación y el descanso.</p> |
| Integración área Lenguaje | El cuento: su estructura |
| Resumen | <p>Los roles tradicionales recargan sobre la mujer el cuidado del hogar con un trabajo doméstico no remunerado y no reconocido. Se orienta a los estudiantes para reflexionar sobre la distribución de roles en el hogar y su implicación en las relaciones familiares. Cuento: “<i>El libro de los cerdos</i>”, de Anthony Browne (1991).</p> |
| Objetivo del taller | <p>Analizar la distribución de tareas en el hogar y su incidencia en las relaciones familiares y la salud de las mujeres; a partir del cuento “La familia cerda”, de Anthony Browne.</p> <p>Contextualizar el cuento como género literario.</p> |
| Descripción | <ul style="list-style-type: none"> - Presentación del cuento en audio. - Identificación de personajes. |

| | |
|--------------------------|--|
| Nombre del taller | Los roles tradicionales del cuidado. Cuento “El libro de los cerdos” de Anthony Browne. |
| | <ul style="list-style-type: none"> - Parafrasear el contenido. - Trabajo. - Trabajo grupal. - Ampliación de la información. - Búsqueda de otras alternativas. - Búsqueda de finales diferentes para el cuento. - Aplicación a la vida cotidiana. Proceso metacognitivo. <p>Se les coloca el cuento de “<i>El libro de los cerdos</i>” en video. Los estudiantes parafrasean, luego responden a las preguntas en forma individual y grupal: ¿Y mi mamá qué hace? ¿Y mi papá qué hace? Se reconocen las aportaciones los estudiantes.</p> |
| Resultados esperados | <p>Identificar los estereotipos con respecto al cuidado del hogar. Toma de conciencia sobre la necesidad de distribuir equitativamente las tareas domésticas del hogar.</p> <p>Desarrollo del pensamiento crítico, creativo e innovador y metacognitivo como táctica para cambiar los estereotipos de género.</p> |
| Evaluación del taller | Portafolio, grabación. Estilo de evaluación formativa |
| Referencias | Cuento “ <i>El libro de los cerdos</i> ”, de Anthony Browne |
| Tiempo estimado | 2 horas |
| Número participantes | 32 |
| Materiales y recursos | Cuento adaptado en audio visual para esta investigación, hojas, lápices de colores, música, portafolio, cámara. El nivel de complejidad es bajo, la modalidad de presentación es auditiva y visual. El recurso tiene la intencionalidad de reflexionar sobre los roles tradicionales del cuidado asignados a la mujer que le implican una sobre carga de trabajo. |

Tabla 45.

Taller No. 03. Los estereotipos de belleza influidos por los medios de comunicación

| Nombre del taller | Los estereotipos de belleza influidos por los medios de comunicación. Capítulo 8 de la novela: <i>Betty la Fea</i>. Guion de Fernando Gaitán (1999) |
|---------------------------------------|--|
| Estereotipo que aborda (coloca una X) | Los estereotipos sobre la belleza |
| Concepto orientador | Belleza femenina impuesta. La industria cultural que vende falsa felicidad, sostenida en la moda, la estandarización y homogeneización y el automatismo que produce la utilización de las herramientas tecnológicas, convertidas en portadoras de información al instante, sin que su veracidad sea cuestionada. Una parte de esa dominación la constituyen los estereotipos de género; se nos “naturalizan” de tal manera que cuesta desenmascararlos; por ello razonar críticamente es necesidad imperante en aras de posibilitar la lucidez (Morin, 2009) tomar conciencia y transformar la realidad (Freire, 2011); práctica y reflexión en una mutua relación; es indispensable pues si la educación quiere aportar algo en esta lucha tiene que partir de una sociedad y una política organizadas de hecho bajo el principio de dominación y estabilizadas por las agencias, entre ellas la propia educación, que sirve a esa dominación, analizándolas desde la perspectiva de los sujetos que la padecen (Zamora, 2009, p. 45). |
| Integración área Lenguaje | La novela |
| Resumen | El capítulo 8 de la novela colombiana titulada <i>Betty la Fea</i> , presenta la liposucción como solución de belleza y el dilema entre abortar o concebir. A partir de preguntas los estudiantes reflexionan y dan sus opiniones, se intenta el desarrollo de la capacidad de argumentación y reflexión. |
| Objetivo del taller Descripción | Debatir sobre la concepción de belleza. - Presentación del capítulo 8 de la novela <i>Betty la Fea</i> . - Identificación de personajes. - Parafrasear el contenido. - Trabajo personal sobre las disyuntivas que se presentan en la novela. - Trabajo grupal para analizar las decisiones. - Ampliación de la información. - Búsqueda de otras alternativas de decisión. - Búsqueda de finales diferentes para las decisiones. Aplicación a la vida cotidiana. metacognición |
| Resultados esperados | Los estudiantes aplican la argumentación y la reflexión. Encontrar alternativas para cambiar los estereotipos con estrategias para el desarrollo del pensamiento crítico, creativo e innovador y metacognitivo. |
| Evaluación del taller | Portafolio |
| Referencias | Capítulo 08 de la novela <i>Betty la Fea</i> , producida por RCN televisión, escrita por Fernando Gaitán |
| Tiempo estimado | 2 horas |
| Número participantes | 31 |
| Materiales y recursos | Capítulo 8 de la novela <i>Betty la Fea</i> , lectura sobre el embarazo en adolescentes de Profamilia. Videobam, sonido, portafolio, cámara. El nivel de complejidad es alto por la cantidad de imágenes y temas que se exponen en un tiempo muy corto, la modalidad de presentación es auditiva y visual y tiene la intencionalidad de reflexionar sobre el estereotipo de belleza. |

Tabla 46.

Taller No. 04. La moda, transmisora de estereotipos de género

| | |
|---------------------------------------|---|
| Nombre del taller | La moda, transmisora de estereotipos de género. Niños vs moda. Video de Yolanda Domínguez (2015) |
| Estereotipo que aborda (coloca una X) | La moda como transmisora de estereotipos de género |
| Concepto orientador | La industria cultural que vende falsa felicidad, sostenida en la moda, la estandarización y homogeneización y el automatismo que produce la utilización de las herramientas tecnológicas, convertidas en portadoras de información al instante, sin que su veracidad sea cuestionada. Una parte de esa dominación la constituyen los estereotipos de género; se nos “naturalizan” de tal manera que cuesta desenmascararlos; por ello razonar críticamente es necesidad imperante en aras de posibilitar la lucidez (Morin, 2009) tomar conciencia y transformar la realidad (Freire, 2011); práctica y reflexión en una mutua relación; es indispensable, pues si la educación quiere aportar algo en esta lucha tiene que partir de una sociedad y una política organizadas de hecho bajo el principio de dominación y estabilizadas por las agencias, entre ellas la propia educación, que sirve a esa dominación, analizándolas desde la perspectiva de los sujetos que la padecen (Zamora, 2009, p. 45). |
| Integración área Lenguaje | El audio y el video |
| Resumen | Basados en el trabajo de Yolanda Domínguez: Niños vs. Moda (2015), se desarrollan las preguntas que la autora propone y se produce reflexión personal y grupal a partir de preguntas que parten de la identificación de contenidos hasta el análisis del mismo. |
| Objetivo del taller Descripción | <p>Develar el tratamiento comercial y como objeto que se hace del cuerpo de la mujer.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Presentación del video Niños vs. Moda. - Identificación de imágenes y parlamento. - Análisis. - Trabajo personal. - Trabajo grupal. - Ampliación de la información. - Búsqueda de otras alternativas. - Aplicación a la vida cotidiana. Metacognición <p>Se mira el video Niños vs. Moda el cual se va pausando para que los estudiantes respondan a las siguientes preguntas en forma personal y grupal: ¿Qué ves en esta imagen? ¿Qué se siente?</p> |
| Resultados esperados | Toma de conciencia sobre la superficialidad de la moda y el trato objeto que se hace de la mujer |
| Evaluación del taller Referencias | Portafolio, grabación en video. Estilo de evaluación formativa http://yolandadominguez.com/ |
| Tiempo estimado | 2 horas |
| Número participantes | 31 |
| Materiales y recursos | Video de Yolanda Domínguez, hojas, lápices de colores, música, cámara. El nivel de complejidad es medio porque las imágenes aparecen en posiciones inusuales, pero facilita la imaginación de los espectadores; la modalidad de presentación es audiovisual, y la intencionalidad es contundente al destacar la “cosificación de lo femenino” |

Tabla 47.

Taller No. 05. Las redes sociales en internet

| Nombre del taller | Las redes sociales en internet. Dilema moral: “Una red de burlas” del proyecto Ciudadanía desde el aula |
|---------------------------------------|---|
| Estereotipo que aborda (coloca una X) | Específicamente no aborta un estereotipo de género, se refiere a la internet como medio para reproducir los estereotipos de género |
| Concepto orientador | Las redes sociales en internet facilitan el encubrir estereotipos y discriminación de género |
| Integración área Lenguaje | El dilema moral |
| Resumen | El dilema moral motiva para reflexionar y argumentar sobre la incidencia que tienen las redes sociales y su uso en la vida de las personas, cuando se difama a través de ellas. |
| Objetivo del taller Descripción | <p>Debatir sobre el uso de las redes sociales en internet</p> <ul style="list-style-type: none"> - Presentación del dilema. - Identificación de personajes. - Parafrasear el contenido. - Trabajo personal sobre la disyuntiva que se presenta en el dilema. - Trabajo grupal para analizar la decisión. - Ampliación de la información. - Búsqueda de otras alternativas de decisión. - Búsqueda de finales diferentes para el cuento. - Aplicación a la vida cotidiana. Metacognición <p>Se presenta el dilema, en forma individual escogen una de las dos opciones que ofrece el dilema como solución, argumentan, la comentan en grupo y establecen un debate de los pros y contras, luego se informan más sobre el tema usando otras fuentes de información y en la siguiente sesión comunican los hallazgos.</p> |
| Resultados esperados | Aplicación del pensamiento crítico y creativo |
| Evaluación del taller | Portafolio y grabación de la sesión |
| Referencias | https://www.tarepe.com/index.php (2018) |
| Tiempo estimado | 2 horas |
| Número participantes | 31 |
| Materiales y recursos | Vídeo con el dilema moral, cámara, sonido, portafolio. El nivel de complejidad es bajo porque presenta un caso bastante común en las redes sociales. La modalidad de presentación es audiovisual y el recurso tiene como intención la reflexión sobre la discriminación, el respeto y la toma de decisiones. |

Tabla 48.

Taller No. 06. Las canciones preferidas y qué nos dicen sus contenidos

| Nombre del taller | Las canciones preferidas y qué nos dicen sus contenidos |
|---------------------------------------|--|
| Estereotipo que aborda (coloca una X) | En la letra de las canciones, la concepción del amor romántico y la banalidad en el proyecto de vida. |
| Concepto orientador | El lenguaje, vehiculiza la manera de pensarnos, el lenguaje nos hace superiores a las demás especies, no podemos “pensar sin el otro”, y la palabra representa el pensamiento; aprendemos a nombrar el mundo a partir de los símbolos, pero el lenguaje no consigue expresar todo lo que queremos decir, se establece una división entre el significado y el significante. “Las palabras acaban por levantar un muro infranqueable entre las cosas y quien las observa” (Ordine, 2017, p. 81); el sistema de pensamiento occidental es binario, patriarcal, masculino. Ahora es necesario deconstruir, darle la vuelta, darle la oportunidad a nuestro cerebro de producir la enunciación, hablar, ser escuchadas; dejar que circule la palabra nueva que nos posiciona como seres en equidad; el lenguaje nos hace superiores a las demás especies, es preciso romper los símbolos (lenguaje) con que nos han nombrado la existencia. |
| Integración área | La poesía y la canción |
| Lenguaje | |
| Resumen | Los estudiantes solicitan que se les coloquen sus canciones preferidas las cuales son listadas sin hacer ninguna selección, se colocan de acuerdo con el orden acordado, luego se les pregunta por frases y sentidos de las mismas. En la investigación sirve para comprender el tipo de mensajes y los estereotipos que conllevan. |
| Objetivo del taller | Identificar los estereotipos de género en las canciones preferidas por los estudiantes. |
| Descripción | <ul style="list-style-type: none"> - Presentación de las canciones preferidas por los estudiantes. - Parafrasear el contenido. - Trabajo personal sobre las frases que llaman la atención. - Decodificación del vocabulario utilizado. - Ampliación de la información. <p>Algunas reflexiones. Metacognición.</p> |
| Resultados esperados | Sensibilización de los estudiantes sobre los mensajes discriminatorios y banales que contienen las canciones que escuchan. |
| Evaluación del taller | Portafolio y grabación |
| Referencias | Ordine, 2017. Morin, 2009, Freire, 2011, Zamora, 2009. |
| Tiempo estimado | 2 horas |
| Número participantes | 31 |
| Materiales y recursos | Colección de canciones escogidas hojas, lápices de colores, música. El nivel de complejidad, exige un mayor proceso de discernimiento tanto de docentes como de estudiantes. La modalidad de presentación es auditiva y visual y la intencionalidad la constituye el proceso para desenmascarar los estereotipos que contienen las canciones. |

Tabla 49.

Taller No. 07. Las emociones y el empoderamiento.

| Nombre del taller | Las emociones y el empoderamiento. Cuento: “El libro rojo de las niñas” de Cristina Romero |
|---------------------------------------|---|
| Estereotipo que aborda (coloca una X) | Diferencias sexuales plantean diferencias sociales |
| Concepto orientador | En la adolescencia, rango de edad en la que está planteada esta investigación, se producen cambios físicos en hombres y mujeres que, a su vez, acentúan la división de roles. La mujer en su primera menstruación, en el paso de “niña a mujer”, es sujeta a cuidados que aunque varían en las diferentes culturas, se enfatizan en la función reproductiva; la relación regla/embarazo/maternidad; se descifra en temor de un embarazo no deseado y, por tanto, una serie de prohibiciones, condicionamientos, advertencias, que aunque con un sentido de protección por parte de los mayores, desencadena en una situación y posición de desventaja sobre la posibilidad de desarrollar el potencial de aprendizaje y comprensión del mundo más allá de lo doméstico y cotidiano. “Los cambios físicos de la menstruación vienen entrelazados en algunos casos con una sensación de asombro, de asco, de extrañeza, de vergüenza; sentimientos contradictorios que se vinculan con un cuerpo que se transforma y que exige al sujeto de la infancia el encuentro con otro que transforma y que construye en ese tránsito los primeros registros de las diferencias sexuales que plantean, además, diferencias sociales” (Rearte <i>et al.</i> , 2018, p. 11). |
| Integración área Lenguaje | El cuento |
| Resumen | A partir del cuento ilustrado: “El libro rojo de las niñas” de Cristina Romero (2021) los estudiantes parafrasean el contenido y reflexionan sobre el empoderamiento de las mujeres a partir del proceso biológico y psicológico de la vida. |
| Objetivo del taller | Promover el empoderamiento de las niñas a partir de cuento “El libro rojo de las niñas” |
| Descripción | <ul style="list-style-type: none"> - Presentación del cuento en audio. - Identificación de personajes. - Parafrasear el contenido. - Trabajo personal sobre los aspectos tratados en el cuento. - Trabajo grupal para analizar el contenido. - Ampliación de la información. <p style="text-align: center;">Aplicación a la vida cotidiana. Metacognición</p> |
| Resultados esperados | Sensibilización sobre la necesidad de empoderamiento de las niñas a partir del reconocimiento de sus procesos biológicos y sus emociones. |
| Evaluación del taller | Portafolio, video. Estilo de evaluación formativa |
| Referencias | Romero (2018). “El libro rojo de las niñas”, Ediciones Obelisco |
| Tiempo estimado | 2 horas |
| Número participantes | 31 |
| Materiales y recursos | Cuento adaptado en audio para esta investigación, hojas, lápices de colores, música. El nivel de complejidad es bajo es un solo tema presentado de manera didáctica, la modalidad de presentación es verbal y visual y la intencionalidad está orientada hacia el empoderamiento de las niñas. |

Tabla 50.

Taller No. 08. El respeto a la diferencia.

| Nombre del taller | El respeto a la diferencia. Cuento: “La niña invisible” de Peña, D |
|--|--|
| Estereotipo que aborda (coloca una X) | Diferencias sexuales plantean diferencias sociales |
| Concepto orientador | Se reconocen los derechos de las personas no binarias entendiendo su identidad como: “La identidad de género no binaria es comprendida como aquella que, al no concebirse en el marco de las categorías dicotómicas, masculino o femenino, se aleja del sistema mayoritario de sexo-género, binario por tradición cultural”. En ese sentido la posibilidad de que el registro civil y los documentos de identidad registren que una persona es no binaria es una medida de protección para los derechos de esta población. Se exhorta al gobierno nacional y a la Registraduría Nacional para que en un plazo de 6 meses ajusten la normatividad para permitir el cambio del componente género en el registro civil a no binario. Sentencia T-033 de 2022. |
| Integración área Lenguaje | El cuento |
| Resumen | A partir del cuento ilustrado: “La niña invisible” de David Peña Toribio, (1978) los estudiantes parafrasean el contenido y reflexionan sobre el empoderamiento de las personas diferentes al sistema binario (hombre –mujer). |
| Objetivo del taller | Orientar la comprensión y aceptación de la diversidad sexual y de género |
| Descripción | <ul style="list-style-type: none"> - Presentación del cuento en audio. - Identificación de personajes. - Parafrasear el contenido. - Trabajo personal sobre los aspectos tratados en el cuento. - Trabajo grupal para analizar el contenido. - Ampliación de la información. <p style="text-align: center;">Aplicación a la vida cotidiana. Metacognición</p> |
| Resultados esperados | Sensibilización sobre la necesidad de la comprensión y aceptación de la diversidad sexual y de género. |
| Evaluación del taller | Portafolio, video. Estilo de evaluación formativa |
| Referencias | Cuento: La niña invisible de Peña D. |
| Tiempo estimado | 2 horas |
| Número participantes | 31 |
| Materiales y recursos | Cuento adaptado en audio para esta investigación, hojas, lápices de colores, música. El nivel de complejidad es bajo es un solo tema presentado de manera didáctica, la modalidad de presentación es verbal y visual y la intencionalidad está orientada hacia la comprensión y aceptación de las personas sin distingos de sexo o de género. |

Tabla 51.

Taller No. 09. Explicitando las ideas sobre la equidad de género.

| Nombre del taller | Explicitando ideas sobre la equidad de género |
|---------------------------------------|--|
| Estereotipo que aborda (coloca una X) | Principios e ideas que van quedando sobre la equidad de género. |
| Concepto orientador | <p>El género es un criterio utilizado para clasificar la humanidad, y esta división se encuentra acompañada de tipificaciones simbólicas asociadas a lo femenino como lo maternal, casero, familiar, íntimo, sencillo, sumiso y lo masculino como lo público, representativo, extrovertido, fuerte y altivo. Y aunque en el desarrollo de la personalidad individual se puedan establecer singularidades, las culturas terminan normalizando y homogeneizando dichas tipificaciones simbólicas. En tipificaciones se trasladan a los oficios y profesiones.</p> <p>A la manera de pre saberes, etiquetamos a las personas de acuerdo con un conjunto de características que se organizan por categorías que supuestamente dan cuenta de la identidad de grupos de personas, lo peligroso es que estos pre saberes se convierten en estereotipos asociados a prejuicios que, por lo general, tienen como efecto la discriminación, es decir, una conducta de falta de igualdad en el tratamiento otorgado a las personas en virtud de su pertenencia al grupo o categoría social en cuestión (León Rubio, 1996, p. 80).</p> |
| Integración área Lenguaje | El cartel |
| Resumen | Los estudiantes elaboran un conjunto de ideas sobre lo aprendido en los talleres y luego desde sus gustos e intereses ilustran una idea previamente escogida y en un cartel elaborado con recortes de revista y con elementos gráficos que ellos crean en su elaboración. Se realiza una reflexión sobre las ideas más consensuadas. |
| Objetivo del taller | Identificar las ideas relevantes asimiladas. |
| Descripción | <ul style="list-style-type: none"> - Presentación de las ideas. - Selección. - Ilustración. - Elaboración del cartel - Socialización de los carteles elaborados por los estudiantes - Ampliación de la información. <p>Aplicación a la vida cotidiana. Metacognición</p> |
| Resultados esperados | Los infantes toman en cuenta que tanto niños como niñas pueden cambiar los estereotipos de género. |
| Evaluación del taller | Portafolio, video. Estilo de evaluación formativa |
| Referencias | Se utilizó el capítulo uno de la investigación. |
| Tiempo estimado | 2 horas |
| Número participantes | 31 |
| Materiales y recursos | Cartulina, lápices de colores, recortes de revistas. El recurso es de bajo nivel de complejidad pues se trata de que los estudiantes elaboren un cartel con la idea sobre equidad de género que más les llama la atención. La modalidad de presentación es verbal y pictórica, y la intención. |

Tabla 52.

Taller No. 10. Las preguntas de la vida

| Nombre del taller | Las preguntas de la vida |
|--|--|
| Estereotipo que aborda (coloca una X) | El auto reconocimiento como paso a la construcción de identidad |
| Concepto orientador | Ambientar el auto reconocimiento a partir de hechos ocurridos en la vida personal, los valores morales, estéticos y sociales, metas, planes, entre otros se articulan en las dimensiones vitales de las personas y por tanto el desarrollo de los proyectos de vida interrelaciona aspectos emocionales, físicos, intelectuales, sociales, espirituales, estéticos, entre otros. (ICBF, 2020). |
| Integración área Lenguaje | La composición de un párrafo |
| Resumen | Las preguntas formuladas están orientadas a reflexionar sobre el auto reconocimiento. Tres hechos que no me gustaría que me volviera a pasar. Tres frases o palabras que no me gustaría que me volvieran a decir. Tres amores de mi vida, tres principios que no estoy dispuesto a negociar. |
| Objetivo del taller | Reflexionar sobre el autorreconocimiento personal |
| Descripción | <ul style="list-style-type: none"> - Presentación de las preguntas - Trabajo personal - Socialización - Reflexión - Aplicación a la vida cotidiana <p style="text-align: center;">Metacognición</p> |
| Resultados esperados | Se espera que cada integrante del grupo reflexione sobre acontecimientos y principios de su vida. |
| Evaluación del taller | Portafolio, grabación. Estilo de evaluación formativa |
| Referencias | Ordine N., (2017) |
| Tiempo estimado | 2 horas |
| Número participantes | 31 |
| Materiales y recursos | Los recursos lo constituyen el conjunto de preguntas sobre la vida, la identidad, lo valores no negociables. El nivel de complejidad es alto pues requiere de interiorización de las historias de vida de cada cual. La modalidad de presentación es verbal y la intención es el auto reconocimiento. |

Tabla 53.

Actividad final. Lo que aprendimos

| Nombre del taller | Lo que aprendimos |
|---|---|
| Esterotipo que aborda (coloca una X) | Se realiza una jornada de reconocimiento de aprendizaje y una valoración del proceso. |
| Concepto orientador | Comprensión del proceso de construcción del conocimiento (Metacognición). Volver sobre los propios pensamientos, repasar lo realizado, relacionar lo aprendido, tomar conciencia de los avances y de las potencialidades por desarrollar, buscar maneras propias de aprender una vez ha revisado los propios procesos. Todo esto forma parte de lo que se ha dado en llamar “metacognición”. Dichos procesos forman la capacidad de autoconocimiento, autocrítica, auto-regulación, autoevaluación, entre otros aspectos. |
| Integración área Lenguaje | La comunicación oral |
| Resumen | Los niños y niñas van contando, de manera espontánea, lo que consideran han aprendido y hacen una valoración de los procesos desarrollados y van siendo filmados con cámara de video. |
| Objetivo del taller | Reconocer los alcances del proceso desarrollado. |
| Descripción | Ante la cámara, orientados por la comunicadora los estudiantes expresan sus pensamientos. |
| Resultados esperados | Reconocimiento de lo aprendido y entrenamiento para hablar ante las cámaras. |
| Evaluación del taller | Grabación. Estilo de evaluación formativo |
| Referencias | Shimamura,(2000); Aristizábal,(2015) |
| Tiempo estimado | 2 horas |
| Número participantes | 31 |
| Materiales y recursos | Cámara y preguntas dirigidas a reconocer los aprendizajes obtenidos. Nivel de complejidad es alto porque requiere reflexionar, sintetizar y evocar. La modalidad de presentación es verbal y la intencionalidad es metacognitiva. |

4.4 Resultados de la aplicación de la estrategia de intervención educativa TEGE a la población seleccionada. Fase 3

En este apartado doy cuenta de los resultados de la aplicación de los diez talleres desarrollados y de los resultados de pre y post de la parte del cuestionario que tiene que ver con los estereotipos de género. Es preciso recordar que este pilotaje se realizó con un grupo de 32 niños y niñas de un colegio público, durante el 2019, en jornadas presenciales con la docente del grupo y con mi participación como investigadora.

4.4.1 Sobre las disposiciones

Producto de la revisión de las experiencias educativas y de la fundamentación teórica, se cotejaron el conjunto de disposiciones que consideramos deben formar parte de la actuación del maestro en su práctica pedagógica para ejercer su compromiso con la educación, para la equidad de género. Ese conjunto de disposiciones, incluidas en el transcurso de la aplicación de la estrategia, fueron consideradas por la maestra y la investigadora del grupo intervenido.

Sobre la disposición a alfabetizarnos en el tema de la equidad de género para la preparación de cada taller volvimos sobre los capítulos 1 y 2 de la investigación con los cuales fortalecimos la disposición continua a conocer y reflexionar sobre el tema de la equidad de género; tuvimos en cuenta especialmente la Ley 1620 de 2013 porque especifica la aplicación de los derechos humanos y la educación para la sexualidad, con lo que se constituye en una buena herramienta para los maestros. También estuvimos analizando las experiencias educativas y sus aportaciones tanto a nivel nacional como internacional; y las teorías feministas fueron luz y motivo de reflexión y controversia.

El uso del lenguaje inclusivo fue desafiante pues cada vez que caíamos en la utilización del lenguaje discriminatorio teníamos que repensar la manera como este podría ser utilizado de manera adecuada, cuidando no naturalizar lenguajes inadecuados; algunas veces corregíamos inmediatamente, otras veces después de la actividad al observar lo ocurrido en las grabaciones caíamos en cuenta y lo corregíamos en la siguiente sesión.

Otras disposiciones que relacionaban la acción pedagógica se incluyeron en los talleres y la conformación de redes y el proyecto de vida como disposición continúa como parte del compromiso como profesionales de la educación conscientes de los cambios que debemos hacer.

4.4.2 La aplicación de los talleres: análisis cualitativo

Los resultados que a continuación registro corresponden al objetivo cuarto, que consistió en aplicar la estrategia diseñada en el aula con un grupo de grado quinto de básica primaria de una institución de educación pública, dicho objetivo se cumplió con el desarrollo de 10 talleres cuya información fue recogida en el portafolio de los estudiantes y en las

grabaciones realizadas de cada sesión. Para el análisis cualitativo de la información obtenida se utilizó el ATLAS.ti en el cual se colocaron los documentos, se codificaron, se seleccionaron las citas relevantes y se establecieron las relaciones para generar los resultados de cada taller.

Dado que en el capítulo anterior presenté el diseño de cada taller, en este describo los resultados teniendo en cuenta: aspectos generales del taller, junto con el número de participantes, el tiempo dedicado, la descripción de las actividades pedagógicas, los resultados sobre el desarrollo del pensamiento crítico, creativo e innovador y metacognitivo, que se encuentran sintetizados en una tabla y para finalizar hago un comentario a manera de reflexión sobre lo ocurrido y sobre el aspecto diferenciador para el mejoramiento del taller. En los casos que considere pertinente, colocaré una imagen para ilustrar sobre el recurso utilizado.

Resultados Taller No. 01: La discriminación por causa biológica/ Cuento El patito feo/.

Aspectos generales. Este taller, el primero de los diez, sirvió además como piloto para la elaboración de los nueve restantes. Los conceptos orientadores fueron los estereotipos asociados a prejuicios con respecto al grupo, categoría social, raza, especie, género que tienen como efecto la discriminación. El objetivo fue identificar dichos estereotipos a partir del cuento el “El patito feo”, desde el área de lenguaje, en una versión en audio preparada para esta jornada. Participaron 32 estudiantes, y la dedicación fue de 2 horas. En la Figura 24 observamos una imagen del cuento.

Los estudiantes analizaron personal y grupalmente las discriminaciones por causa biológica y sus efectos en los comportamientos que conllevan estereotipos de género asociados con la timidez, fuerza física, concepto de belleza, matrimonio/familia.

Figura 24.

Imagen del cuento El patito feo



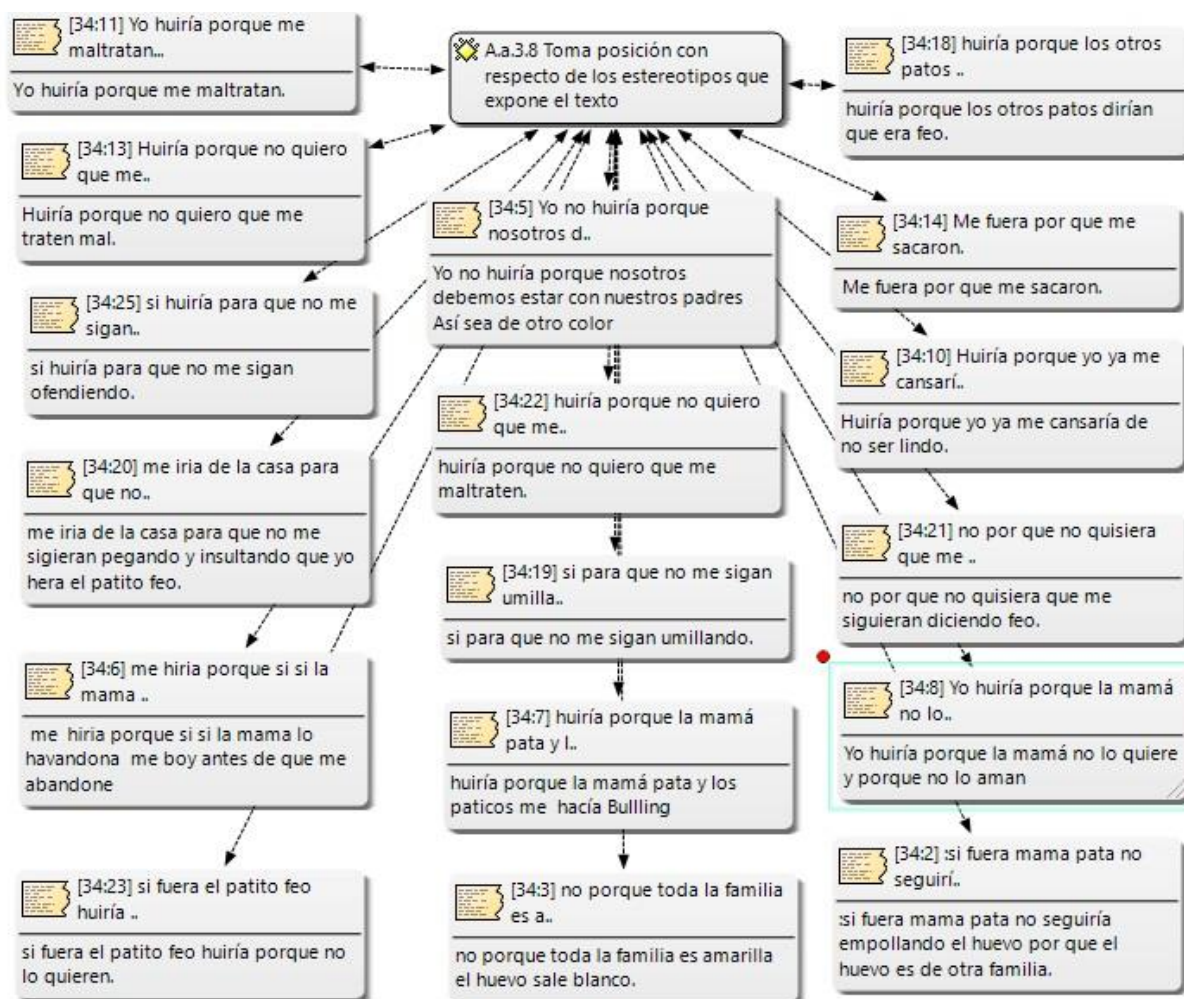
Nota. Imagen tomada de: *Artículos didáctica de la lengua de la literatura*. N. 88, p. 37.

Descripción de las actividades de aula. El taller siguió las actividades tal como se describió en la fase de diseño: escucharon el cuento, identificaron el personaje principal, parafrasearon por escrito su contenido, luego se propusieron las preguntas que los llevarían al uso del pensamiento crítico, creativo e innovador y metacognitivo. Estas preguntas fueron: ¿Si fueras mamá pata seguirías empollado el huevo o lo dejaría de empollar? ¿Si fueras el patito feo te quedarías o huirías? ¿Por qué sentiría amor por esos pájaros blancos? ¿Qué pasará ahora con el patito feo? El trabajo sobre las preguntas se realizó en forma personal y luego se socializó en pequeños grupos. En las dos primeras preguntas se enfrentan a una disyuntiva y en las dos siguientes argumentaron y crearon finales diferentes, al mismo tiempo que ampliaron la información. Los estudiantes hicieron analogías entre lo que pasa en el cuento y lo que ocurre en su aula de clase y en su familia.

En la Figura 25 se presenta la red semántica elaborada a partir de ATLAS.ti, sobre la pregunta: ¿Si fueras el patito feo te quedarías o huirías? Se observan las diversas citas tomadas de los escritos de los estudiantes en las que se evidencia la toma de posición, respecto de los estereotipos de género, en la disyuntiva de quedarse o huir en el caso de que ellos fueran el patito feo. Como vemos en las respuestas, un buen grupo de participantes, de por lo menos 17 de los 32 estudiantes, optaron por la decisión de huir que representa más riesgo, pero al mismo tiempo más autonomía; en estas respuestas encontramos un proceso de toma de decisión con respecto a los estereotipos que expone el texto.

Figura 25.

Red semántica para la pregunta ¿Si fueras el patito feo te quedarías o huirías?



Los restantes, 15 de 32 respuestas estuvieron en favor de quedarse y adujeron algunas razones sobre la necesidad de protección por parte de la madre: “porque todos necesitan de su mamá para crecer”, “no huiría porque debemos estar con nuestros hermanitos hasi (sic) sean de otro color”, “porque todos necesitan de su mamá para crecer”, “porque un hijo nunca abandona a su madre ni la madre al hijo”, “me quedaría para decirles que me respetaran porque cada uno tiene su forma de vida”, “porque la mamá sería la única que me defendería”. Se observa en estas respuestas la afirmación del estereotipo del cuidado por parte de la madre.

A continuación, se registran las respuestas a las preguntas restantes: ¿Si fueras mamá pata seguirías empollado el huevo o lo dejaría de empollar? 29 de 32, respondieron que seguirían empollando el huevo y adujeron argumentos como los siguientes: “un hijo vale mucho para una madre”, “no lo dejaría morir”, “no me dejaría creer de lo que dicen los demás”,

“porque si no lo siguiera empollando podría fallecer”. Se puede inferir la responsabilidad que adjudican a la madre como reproductora y cuidadora de la vida. Solo tres de 32, respondieron que no lo seguirían empollando porque: “no debería seguir empollando si ella es pata y tiene un huevo de gansa”, “no porque toda la familia es amarilla el huevo sale blanco”, “si fuera mamá pata no seguiría empollando el huevo porque el huevo es de otra familia”. Es decir que tienen claridad sobre lo que necesitan cambiar respecto a la concepción sobre la maternidad

¿Por qué sentiría amor por esos pájaros blancos? Dieron respuestas en torno al sentimiento de amor filiar (14), la belleza (6), parecido físico (6) estar en manada (6) algunas respuestas fueron: “Porque él sentía que era como ellos”, “Él deseaba ser uno de ellos”, “Porque serían iguales a él”, “Porque sí son de la misma especie, porque el pato es el cisne”, “Porque a pesar de todo habían sido parte de su vida y habían sido sus hermanos a pesar de todas las cosas que le dijeran”, “Porque es su familia”. Destacan la pertenencia a una especie.

¿Qué pasará ahora con el patito feo? Todos expusieron sus hipótesis sobre lo que pasaría: 13 niños/as se refirieron a estar en familia, (8) a que será feliz, (5) a que encontrará su identidad, (1) uno a que se volverá famoso y (5) no respondieron. Algunos ejemplos de respuestas fueron: “será feliz”, “se volverá cisne y lo querrán por lindo”, “se volverá famoso, se volverá como los cisnes”. Esta pregunta dio lugar al desarrollo del pensamiento creativo con el que proyectaron el futuro del personaje principal. Todos los estudiantes argumentaron y expusieron su hipótesis.

Desarrollo del pensamiento. Como hemos anotado la relación pensamiento crítico, creativo e innovador y metacognitivo ha sido colocada como la táctica con la cual se desarrolla la estrategia que puede llevar a la transformación de los estereotipos de género, siempre y cuando se tenga la intención específica de una temática sobre la propensión hacia la equidad en las relaciones de género. Por tal razón con base en la plantilla que contiene los elementos propuestos para estos procesos de pensamiento, se registran los resultados para cada uno de los participantes, lo cual se hizo para cada estudiante una vez terminada la sesión.

Tabla 54.

Registro desarrollo del pensamiento en el Taller No. 01. La discriminación por causa biológica

| U | Pensamiento crítico | | | | | | Pensamiento creativo | | | | | Metacognición | | | | |
|-----|---------------------|---|---|---|---|---|----------------------|---|---|----|----|---------------|----|----|----|----|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 |
| 1F | * | * | * | | * | * | | * | * | | * | | | | | |
| 2F | * | * | * | | * | * | | * | * | | * | | | | | |
| 3M | * | * | * | | * | * | | * | * | | * | | | | | |
| 4F | * | * | * | | * | * | | * | * | | * | | | | | |
| 5F | * | * | * | | * | * | | | * | | * | | * | | | |
| 6F | * | * | * | | * | * | | * | * | | * | | | | | |
| 7M | * | * | * | | * | * | | | * | | * | | | | | |
| 8M | * | * | * | | * | * | | | * | | * | | | | | |
| 9M | * | * | * | | * | * | | * | * | | * | | | | | |
| 10M | * | * | * | | * | * | | * | * | | * | | | | | |
| 11M | * | * | * | | * | * | | | * | | * | | | | | |
| 12M | * | * | * | | * | * | | | * | | * | | | | | |
| 13F | * | * | * | | * | * | | * | * | | * | | * | | | |
| 14M | * | * | * | | * | * | | * | * | | * | | | | | |
| 15M | * | * | * | | * | * | | * | * | | * | | | | | |
| 16F | * | * | * | | * | * | | * | * | | * | | | | | |
| 17F | * | * | * | | * | * | | | * | | * | | | | | |
| 18M | * | * | * | | * | * | | * | * | | * | | * | | | |
| 19M | * | * | * | | * | * | | | * | | * | | | | | |
| 20M | * | * | * | | * | * | | | * | | * | | | | | |
| 21M | * | * | * | | * | * | | | * | | * | | | | | |
| 22M | * | * | * | | * | * | | | * | | * | | | | | |
| 23M | * | * | * | | * | * | | * | * | | * | | | | | |
| 24M | * | * | * | | * | * | | * | * | | * | | | | | |
| 25F | * | * | * | | * | * | | * | * | | * | | | | | |
| 26F | * | * | * | | * | * | | | * | | * | | | | | |
| 27F | * | * | * | | * | * | | * | * | | * | | | | | |
| 28M | * | * | * | | * | * | | | * | | * | | | | | |
| 29M | * | * | * | | * | * | | | * | | * | | | | | |
| 30F | * | * | * | | * | * | | | * | | * | | | | | |
| 31F | * | * | * | | * | * | | | * | | * | | | | | |
| 32F | * | * | * | | * | * | | * | * | | * | | | | | |

Nota01. Género femenino de los participantes sombreado en gris.

Nota02. Descriptores del encabezado.

- | | | |
|--|---|---|
| 1. Identifica los términos que dificultan la comprensión | 6. Elabora hipótesis | 12. Reconoce sus aciertos y dificultades |
| 2. Identifica las ideas relevantes del texto | 7. Identifica estereotipos que contiene el texto | 13. Tiene claridad sobre lo que necesita cambiar |
| 3. Relaciona los conocimientos previos | 8. Toma posición con respecto de los estereotipos que expone el texto | 14. Descubre sus creencias sobre las relaciones de género |
| 4. Identifica las intenciones del texto | 9. Imitación de ideas | 15. Identifica cambios en la manera de pensar |
| 5. Elabora argumentación | 10. Lluvia de ideas | 16. Aplica lo aprendido en otros campos de la vida |
| | 11. Hace narraciones | |

Para su elaboración se utilizó la información del portafolio de los estudiantes con las evidencias tomadas en ATLAS.ti y se da cuenta de la existencia del proceso, más no de su intensidad, pues al ser cualitativo no es posible medirla.

En la Tabla 54 se registra mediante asteriscos el uso del pensamiento crítico, creativo y metacognitivo, por parte de cada uno de los estudiantes (en la columna U, la F representa el sexo femenino y la M el sexo masculino), en cada uno de los descriptores referidos al inicio de este apartado. Se muestra que en su mayoría son eficientes en identificar términos e ideas y relacionar conocimientos previos, elaboran argumentación e hipótesis. En cuanto al pensamiento creativo hacen imitación del texto y elaboran narraciones parafraseando el texto. El aspecto metacognitivo se evidencia en tres de los participantes. Y no se encontraron mayores diferencias en los procesos con respecto al sexo femenino o masculino.

Reflexión sobre las actividades realizadas. Al analizar la relación estudiante, maestro y recurso didáctico, se observa que los estudiantes responden las preguntas de manera original de acuerdo con su experiencia vivida en familia o en la escuela y que construyen narraciones e imitación de ideas. En cuanto al maestro como orientador hace preguntas que dinamizan el pensamiento de los estudiantes y se logra que respondan de manera individual, y en forma escrita, y se observa muy buena participación; no se alcanza a reflexionar sobre el proceso personal (metacognitivo).

El recurso didáctico del cuento contiene la posibilidad de reflexionar sobre los estereotipos de género, se puede integrar al currículo por ser uno de los temas del área de lenguaje y logra captar la atención de los estudiantes. No obstante, se detectan limitaciones en el trabajo en grupo, pues se impone la respuesta de alguno de los estudiantes y se dificulta la exposición de argumentos y el consenso. El audio como recurso utilizado es provocador para el desarrollo de la imaginación y de la evocación de lo que puede pasar en la vida cotidiana cuando se discrimina. La información brindada a partir del cuento concita saberes previos de los niños participantes en el taller, con base en su experiencia cotidiana, y se percibe motivación y participación.

En cuanto a los paradigmas expresados por los estudiantes, se evidencia el papel reproductivo asignado a la mujer, como también el de salvaguardar la vida en todas las condiciones. Se ratifica que la reproducción y su papel de cuidadora en la mujer se encuentran

Promoción de la equidad de género: una propuesta de intervención educativa en Colombia

como algo naturalizado por parte de este grupo de niños y niñas. Pero también se encuentra en buena parte de ellos la decisión de construir su identidad y tienen facilidad para argumentar y construir hipótesis.

En esta actividad no se alcanza a dar el proceso de reflexión colectiva sobre el paradigma de la asignación del papel reproductivo de la mujer, pues ello requiere de mayor tiempo y de estrategias adicionales.

Aspecto diferenciador para el mejoramiento de la estrategia pedagógica. Los niños y niñas establecen una comparación entre lo narrado en el cuento y lo que ocurre en sus propias vidas, y logran proyectar soluciones como si ellos encarnaran el personaje principal (El patito feo), esto les permite encontrar soluciones a su búsqueda de identidad. El cuento, por ser universal y conocido, les permite evocar los saberes previos y sentir comodidad para crear respuestas. Resulta pertinente para articularlo al área de lenguaje, porque el cuento es uno de los temas tratados en el plan de estudios y para el tratamiento de los estereotipos de género resulta ser bastante didáctico.

Resultados Taller No. 02: Los roles tradicionales del cuidado. Cuento “El libro de los cerdos” de Anthony Browne.

Aspectos generales. El taller 02, trabaja el carácter reproductivo del trabajo de la mujer, no reconocido y no remunerado. Su objetivo fue analizar la distribución de tareas en el hogar y su incidencia en las relaciones familiares. A partir del cuento “El libro de los cerdos”, de Anthony Browne.

El cuento trata de una mamá cerda que hace todos los oficios de la casa, mientras su esposo trabaja fuera del hogar y sus hijos estudian. Al final la mamá cerda se va de la casa y los demás miembros entienden la carga que conlleva la manutención del hogar. Se contó con la participación de 29 estudiantes con una duración de 2 horas.

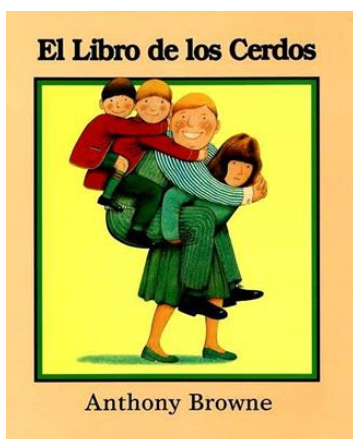
Descripción de las actividades de aula. La maestra del curso realizó la sesión, comenzando por ver y escuchar, imagen y sonido del cuento, en formato de video “El libro de los cerdos”, de Anthony Browne. Luego se invitó a los estudiantes a parafrasear el cuento. Once (11) de los estudiantes parafrasearon de manera literal y doce (12) lo hicieron en forma incompleta; tres (3) de ellos utilizaron un nivel inferencial al exponer las relaciones entre el

trabajo doméstico y lo injusto del mismo, dos (2) tuvieron en cuenta que a la mamá le gustaba hacer trabajos diferentes como arreglar el coche, uno (1) de ellos no realizó la actividad.

Figura 26.

Portada de El libro de los cerdos.

En esta figura observamos una imagen del cuento.

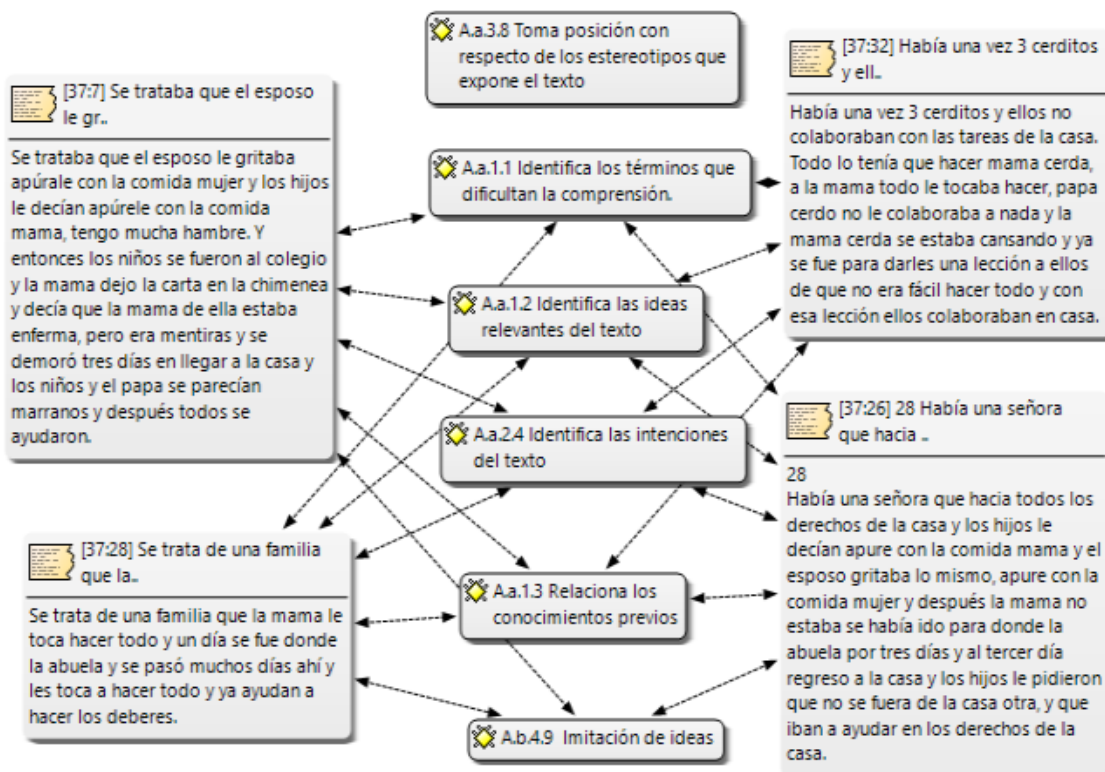


Nota. Imagen disponible en:

https://www.facebook.com/photo?fbid=879929755422363&set=pcb.879931328755539&locale=es_L

Figura 27.

Red semántica narraciones de los estudiantes



En la Figura 27 se presenta la red semántica obtenida en ATLAS.ti, en las que se establecen relaciones entre las narraciones elaboradas por los estudiantes en las que se pueden percibir conexiones sobre la toma de posición con respecto de los estereotipos de género, identificación de términos que dificultan la comprensión, identificación de ideas relevantes del texto, identificación de las intenciones del texto, relación con los conocimientos previos, identificación de los estereotipos del texto y lluvia de ideas. Todos estos forman parte de los procesos de pensamiento que propusimos desarrollar.

La maestra amplía la reflexión sobre los estereotipos respecto a la desigualdad en la distribución de tareas en el hogar para lo cual invitó a responder las siguientes preguntas: ¿Y mi mamá que hace? ¿Y mi papá qué hace?, con la intención de trasladar la situación que presenta el cuento a la situación real de los roles que cumplen los miembros de la familia, específicamente de quienes fungen (o desempeñan) como el papá y la mamá, independientemente del tipo de familia que cada estudiante posee. Al revisar los portafolios de los niños encontramos respuestas a las preguntas formuladas:

¿Y su mamá qué hace? Obtuvimos 29 respuestas, catorce (14) niños/as respondieron que la mamá tiene doble trabajo en la casa con oficios domésticos y fuera para obtener ingresos: “Mi mamá trabaja en un restaurante para darme lo que necesito para el estudio y mi comida y más”, “Ella trabaja en un hotel haciendo aseo”. Otros catorce (14) respondieron que la mamá hace labores domésticas de cuidado, lavado, comida, llevar los niños al colegio entre otras: “Ella trabaja en la casa, o sea, ama de casa”, “Trabaja, hace oficio, cocina, hace la cama, arregla toda la casa”, y uno respondió que “Estudia en la universidad y hace las labores de la casa”. Por los menos en cuatro casos se refieren al amor prodigado por la mamá con los cuidados que les dedican y proporcionan: “es el alma mía”, “me abraza me besa”, “me lleva a pasear, me ayuda en las tareas, siempre alegra los días, es honesta, generosa, amigable, buena gente y es hermosa”. Uno (1) de ellos no respondió.

¿Y su papá que hace? Siete (7) de los veintinueve 29 estudiantes no respondieron la pregunta. Tres (3) respondieron que los papás combinan el trabajo doméstico con el remunerado y diez y seis (16) que trabajan en diversos ámbitos como: la construcción (siete), en la agricultura (dos), en empresa (tres), técnico de teléfonos móviles o celulares (uno),

vendiendo películas (uno), domicilios (uno) y (uno) es profesor universitario. Es de anotar que tres se refieren a otros como papá (el abuelo, el profesor, el padrastro).

Como se ha señalado en un capítulo anterior, las sesiones de talleres fueron grabadas, tras obtener la pertinente autorización y el consentimiento. En el video se observa en el comportamiento de los estudiantes que al menos 19 se levantaron en alguna ocasión bien para preguntar, conversar con otros o sencillamente distraerse ante lo cual la maestra realiza una dinámica para generar atención que consiste en lograr disociación entre los movimientos de la mano derecha y la mano izquierda. Tras esta dinámica, se observa bastante concentración en el trabajo personal y buena participación en la socialización del trabajo.

Desarrollo del pensamiento. En la plantilla se registra, mediante asteriscos, el uso del pensamiento crítico, creativo y metacognitivo. En la primera columna (U) se registran los estudiantes con un número y la letra F que significa femenino y M que significa masculino. Y horizontalmente de 1 a 16 los descriptores correspondientes a pensamiento crítico, creativo y metacognitivo. Para su elaboración se utilizó la información del portafolio de los estudiantes y las redes semánticas tomadas de ATLAS.ti. De nuevo, este registro da cuenta de la existencia del proceso, más no de su intensidad, pues al ser cualitativo no es posible medirla.

La Tabla 55 nos muestra que los estudiantes, en general, identifican el texto y su vocabulario, las ideas relevantes e identifican las intenciones del texto. Además, relacionan los conocimientos previos con la vida cotidiana al expresar con claridad sobre las tareas que desarrollan en la familia y quienes cumplen la función de madre y padre, se les facilita elaborar una narración parafraseando las ideas del cuento y expresando lo ocurrido con la división de roles en las familias a las que pertenecen. Es de anotar que solo tres de ellos toman posición con respecto a los estereotipos de género cuando dan cuenta de que no solo deben repartir los oficios de cuidado de la casa, sino que también las mujeres están en capacidad de hacer labores que tradicionalmente están asignadas a los varones, como es reparar un coche. El recurso didáctico es muy sencillo y de lenguaje claro y preciso, lo que permite que los niños y niñas descubran, al leer el cuento, fácilmente sus creencias y tomen conciencia al reflexionar sobre las tareas que hacen sus mayores en el rol de padres y madres.

Tabla 55.

Registro desarrollo del pensamiento en el Taller No 02. Los roles tradicionales del cuidado.

| U | Pensamiento crítico | | | | Pensamiento creativo | | | | Metacognición | | | | | | | |
|-----|---------------------|---|---|---|----------------------|---|---|---|---------------|----|----|----|----|----|----|----|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 |
| 1F | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2F | * | * | * | * | | | * | | * | | * | | | * | | |
| 3M | * | * | * | * | | | * | | * | | * | | | * | | |
| 4F | * | * | * | * | | | * | | * | | * | | | * | | |
| 5F | * | * | * | * | | | * | | * | | * | | | * | | |
| 6F | * | * | * | * | | | * | | * | | * | | | * | | |
| 7M | * | * | * | * | | | * | | * | | * | | | * | | |
| 8M | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 9M | * | * | * | * | | | * | | * | | * | | | * | | |
| 10M | * | * | * | * | | | * | | * | | * | | | * | | |
| 11M | * | * | * | * | | | * | | * | | * | | | * | | |
| 12M | * | * | * | * | | | * | | * | | * | | | * | | |
| 13F | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 14M | * | * | * | * | | | * | | * | | * | | | * | | |
| 15M | * | * | * | * | | | * | * | * | | * | | | * | | |
| 16F | * | * | * | * | | | * | | * | | * | | | * | | |
| 17F | * | * | * | * | | | * | | * | | * | | | * | | |
| 18M | * | * | * | * | | | * | | * | | * | | | * | | |
| 19M | * | * | * | * | | | * | | * | | * | | | * | | |
| 20M | * | * | * | * | | | * | | * | | * | | | * | | |
| 21M | * | * | * | * | | | * | | * | | * | | | * | | |
| 22M | * | * | * | * | | | * | | * | | * | | | * | | |
| 23M | * | * | * | * | | | * | | * | | * | | | * | | |
| 24M | * | * | * | * | | | * | * | * | | * | | | * | | |
| 25F | * | * | * | * | | | * | | * | | * | | | * | | |
| 26F | * | * | * | * | | | * | | * | | * | | | * | | |
| 27F | * | * | * | * | | | * | | * | | * | | | * | | |
| 28M | * | * | * | * | | | * | | * | | * | | | * | | |
| 29M | * | * | * | * | | | * | | * | | * | | | * | | |
| 30F | * | * | * | * | | | * | | * | | * | | | * | | |
| 31F | * | * | * | * | | | * | | * | | * | | | * | | |
| 32F | * | * | * | * | | | * | * | * | | * | | | * | | |

Nota 01. Género femenino de los participantes sombreado en gris.

Nota 02. Descriptores del encabezado.

- | | | |
|--|---|---|
| 1. Identifica los términos que dificultan la comprensión | 6. Elabora hipótesis | 12. Reconoce sus aciertos y dificultades |
| 2. Identifica las ideas relevantes del texto | 7. Identifica estereotipos que contiene el texto | 13. Tiene claridad sobre lo que necesita cambiar |
| 3. Relaciona los conocimientos previos | 8. Toma posición con respecto de los estereotipos que expone el texto | 14. Descubre sus creencias sobre las relaciones de género |
| 4. Identifica las intenciones del texto | 9. Imitación de ideas | 15. Identifica cambios en la manera de pensar |
| 5. Elabora argumentación | 10. Lluvia de ideas | 16. Aplica lo aprendido en otros campos de la vida |
| | 11. Hace narraciones | |

Reflexión sobre las actividades realizadas. El contenido explícito del cuento permite a los estudiantes tener en cuenta las implicaciones que tiene el trabajo del cuidado del hogar y del trabajo excesivo de la mujer. Se sensibiliza sobre el estereotipo del trabajo doméstico como responsabilidad exclusiva de la mujer. Es reseñable que solo tres estudiantes tienen en cuenta la posibilidad de hacer tareas diferentes a lo doméstico que es arreglar el coche.

Los estudiantes respondieron a la pregunta sobre los quehaceres de la mujer madre, del doble trabajo, tanto doméstico como remunerado, e infieren el horario intenso de ese trabajo y la fatiga que produce para quienes el trabajo remunerado es una prolongación del trabajo doméstico. Se intuyen los niveles de precariedad de las familias por los tipos de trabajo informal que desarrollan. Algunas respuestas refieren el afecto de las mamás.

Llama la atención la combinación de trabajo doméstico y remunerado de tres de los papás y el sector informal en el que trabajan once de ellos y poderosamente llama la atención el hecho de que siete de los estudiantes no hayan respondido. Se advierte la asignación de los varones en los trabajos en la calle o fuera del hogar, en el sector informal de la economía. La pregunta sobre el quehacer de padre y madre permite observar que un buen número de madres desempeñan una doble jornada (doméstica y para lograr ingresos) en gran parte en el sector informal. El cuento mantiene la atención de los estudiantes, los cuales ejercitan la memoria y la inferencia principalmente. Las preguntas sobre los quehaceres de padres y madres realizada por la maestra son pertinentes. No se observa diferencias entre niños y niñas con respecto a las respuestas dadas.

Aspecto diferenciador para el mejoramiento de la estrategia pedagógica. El cuento de “El libro de los cerdos”, es un buen pretexto para sensibilizar sobre los roles que desempeñan los miembros de una familia. Se le facilita al docente orientar la comparación entre lo que ocurre en el cuento y la realidad de las familias de los estudiantes.

También el estilo del cuento, al personificar (o antropomorfizar) los animales es una buena táctica porque vehiculiza, de manera indirecta, acciones propias de los humanos y, de esta manera, facilita que los estudiantes expongan sus ideas de manera espontánea.

Las preguntas sobre los roles de los varones y las mujeres en sus propios hogares permiten que se hagan analogías entre lo que ocurre en el cuento y lo que ocurre en la vida cotidiana de los niños y las niñas participantes.

Resultados Taller No. 03: Los estereotipos de belleza influidos por los medios de comunicación. Telenovela *Betty la Fea*, guion de Fernando Gaitán

Aspectos generales. El recurso didáctico está basado en el capítulo 8 de la muy conocida telenovela titulada *Betty la Fea*; el cual presenta diversas situaciones en un corto tiempo, entre otros, la liposucción como solución de belleza y el dilema entre abortar o concebir. El uso común de la televisión facilita el acceso de los estudiantes a este tipo de contenidos; su objetivo fue establecer un debate sobre los estereotipos de belleza influidos por los medios de comunicación y sobre los derechos sexuales y reproductivos. Participaron 30 estudiantes y el tiempo dedicado fue de 2 horas. En la siguiente figura observamos una imagen de la telenovela mencionada.

Figura 28.

Imagen de la telenovela Yo soy Betty, la Fea



Nota. Protagonistas de la telenovela *Betty la Fea*. Disponible en: <https://www.prensalibre.com/vida/escenario/asi-luce-el-elenco-de-betty-la-fea>

Descripción de las actividades de aula. Se siguió la secuencia del taller que consistió en hacer un ejercicio unitivo a partir de la canción milonga del poeta Ivo Pelay que describe el personaje de la novela, luego se presentó el capítulo 8 de la telenovela colombiana *Betty la Fea*. Durante la transmisión del fragmento se realizaron paradas para hacer preguntas que los estudiantes respondieron en forma personal, y luego se reunieron por grupos para hacer reflexiones sobre el concepto de belleza. Para complejizar el proceso se dejó como actividad consultar, junto con sus padres, sobre los derechos sexuales y reproductivos y, más adelante, se dejó una lectura para realizarla en casa con personas mayores.

Las preguntas que se abordaron están basadas en dos acontecimientos que se presentan en este capítulo, uno de ellos el embarazo no consentido de una de las artistas y el dilema entre

hacerse la cirugía estética o comprarse un carro (o coche), por parte de otra de las artistas de dicho programa.

Las preguntas, planteamientos y respuestas fueron las siguientes:

En la telenovela se presenta a una de las artistas en estado de embarazo y su pareja, que es Mario, no quiere responder ante esta situación. La proposición es: ante la actitud de Mario ¿qué decisión debe tomar Patricia con respecto a su embarazo? 26 de los 30 niños/as participantes respondieron que Patricia debería tener el hijo sin tener en cuenta la decisión del progenitor, y adujeron razones como las siguientes: “Tener sus... hijos y seguir con Mario”, “Comer saludable y cuidar el bebé”, “... debe ser una mamá normal”, “que Mario se vuelva responsable”. Dos (2) dijeron que si lo quería tener que lo tuviera y dos (2) que interrumpiera el embarazo.

Póngase en el papel de Bertha (Bertha es otra artista en la novela que no cumple con patrones culturales de belleza) ¿Qué preferiría: hacerse la cirugía estética o comprarse un coche? Veintitrés (23) respondieron que preferían comprar el coche en lugar de la cirugía estética: “Yo preferiría comprar un coche porque si el marido la ama, la ama por cómo es”, “Comprar el coche porque es más importante y puede ir a todos lados”, “Yo me compraría el coche porque si uno se hace la cirugía, puede que después coma y se engorde más de lo que estaba”, “. Cinco (5) participantes respondieron que se harían la cirugía “Porque el coche contamina el medio ambiente”, “La cirugía, porque hay que cuidarse uno mismo antes de tenerlo todo”, “La cirugía para no estar gorda”, “La cirugía porque preferiría tener un cuerpo lindo”, “Pues yo prefiero que se haga la cirugía porque el esposo no se va a acostar con el coche, ni el coche le dará comida”; cuatro (4) no respondieron a esta pregunta.

Después de este trabajo personal y socializado, se leyó en voz alta un artículo corto sobre el embarazo en la adolescencia, en el cual se destacó que, en Colombia, en 2010, el 16% de las niñas entre 15 y 19 años ya eran madres y otro 4% estaban esperando a su primer hijo, con las tasas más altas de maternidad en las zonas rurales (22%), entre las sin educación o con solo educación de primaria (54% y 42% respectivamente) y entre las de más bajo índice de riqueza (24%) (Pro Familia, 2011). Se les dejó como actividad que averiguaran con sus familiares sobre los derechos sexuales y reproductivos, ante lo cual respondieron en su gran

mayoría que existen los derechos sexuales y reproductivos, pero no profundizaron en el contenido de los mismos.

Desarrollo del pensamiento. La Tabla 56, que se ofrece a continuación, registra de nuevo, mediante asteriscos, el uso del pensamiento crítico, creativo e innovador y metacognitivo en cada uno de los descriptores. Para su elaboración se utilizó también la información del portafolio de los estudiantes con la información tomada de ATLAS.ti. De nuevo, este registro da cuenta de la existencia del proceso, más no de su intensidad, pues al ser cualitativo no es posible medirlo.

Tabla 56.

Registro desarrollo del pensamiento en el Taller No 03. Los estereotipos de belleza influidos por los medios de comunicación.

| U | Pensamiento crítico | | | | | Pensamiento creativo | | | | | Metacognición | | | | | |
|-----|---------------------|---|---|---|---|----------------------|---|---|---|----|---------------|----|----|----|----|----|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 |
| 1F | * | * | * | * | * | | | | | | | | | | | |
| 2F | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3M | * | * | * | | * | | | | | | | | | | | |
| 4F | * | | * | | * | | | | | | | | | | | |
| 5F | * | * | * | | | | | | | | | | | | | |
| 6F | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 7M | * | * | * | | | | | | | | | | | | | |
| 8M | * | * | * | * | * | | | * | | | | | | | | |
| 9M | * | * | * | | * | | | | | | | | | | | |
| 10M | * | * | * | * | | | | | | | | | | | | |
| 11M | * | * | * | * | * | | | * | * | | | | | | | |
| 12M | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 13F | * | * | * | * | * | | | * | | | | | | | | |
| 14M | * | * | * | * | * | | | * | * | | | | | | | |
| 15M | * | * | * | * | * | | | * | * | | | | | | | |
| 16F | * | * | * | * | * | | | | | | | | | | | |
| 17F | * | * | * | * | | | | | | | | | | | | |
| 18M | * | * | * | * | * | | | | | | | | | | | |
| 19M | * | * | * | * | * | | | | | | | | | | | |
| 20M | * | * | * | * | * | | | * | * | | | | | | | |
| 21M | * | * | * | * | * | | | | | | | | | | * | |
| 22M | * | * | * | * | * | | | * | * | | | | | | | |
| 23M | * | * | * | * | * | | | | | | | | | | | |
| 24M | * | * | * | * | * | | | * | * | | | | | | | |
| 25F | * | * | * | | | | | | | | | | | | | |
| 26F | * | * | * | * | * | | | * | * | | | | | | | |
| 27F | * | * | * | * | * | | | | | | | | | | | |
| 28M | * | * | * | * | | | | | | | | | | | | |
| 29M | * | * | * | * | * | | | | | | | | | | | |
| 30F | * | * | * | * | * | | | | | | | | | | | |
| 31F | * | * | * | | | | | | | | | | | | | |
| 32F | * | * | * | * | * | | | | | | | | | | | |

Nota01. Género femenino de los participantes sombreado en gris.

Nota02. Descriptores del encabezado.

- | | | |
|--|---|---|
| 1. Identifica los términos que dificultan la comprensión | 6. Elabora hipótesis | 12. Reconoce sus aciertos y dificultades |
| 2. Identifica las ideas relevantes del texto | 7. Identifica estereotipos que contiene el texto | 13. Tiene claridad sobre lo que necesita cambiar |
| 3. Relaciona los conocimientos previos | 8. Toma posición con respecto de los estereotipos que expone el texto | 14. Descubre sus creencias sobre las relaciones de género |
| 4. Identifica las intenciones del texto | 9. Imitación de ideas | 15. Identifica cambios en la manera de pensar |
| 5. Elabora argumentación | 10. Lluvia de ideas | 16. Aplica lo aprendido en otros campos de la vida |
| | 11. Hace narraciones | |

Se observa que los participantes son eficientes en los procesos de identificar términos, ideas relevantes y relacionar conocimientos previos, también identifican la intención del texto y elaboran sus argumentos. Solo nueve identifican los estereotipos que contiene el texto de la telenovela y ocho de ellos toman posición frente a los estereotipos, en este caso referidos a la función reproductiva, y solo dos integrantes ven como posible la interrupción del embarazo como signo de autonomía sobre el cuerpo. No se observaron mayores diferencias entre las respuestas de los niños respecto de las respuestas de las niñas.

Reflexión sobre las actividades realizadas. Se intenta el desarrollo de la capacidad de argumentación y toma de posición respecto del estereotipo presentado.

Se obtuvieron las respuestas en forma personal, pero el debate grupal, resultó difícil de llevar a cabo. Las preguntas desarrolladas parecen útiles ..

El texto sobre los derechos sexuales y reproductivos están contemplados en el Decreto 1075 de 2015. El mandato expreso de formar en este aspecto y aunque la mayoría de los estudiantes estuvieron en contra del aborto tuvieron la oportunidad de reflexionar sobre las alarmantes cifras de abortos en adolescentes en Colombia, como también el porcentaje de madres adolescentes, sin que esta situación sea enfrentada por la familia, el sistema educativo y el Estado.

Los niños y niñas en el grupo toman la maternidad y la vida en pareja como el deber ser, y alcanzan a dimensionar los problemas y las dificultades, por ejemplo, ante la irresponsabilidad del varón, aunque al decir que el varón debe responder se infiere que se parte de que el varón generalmente no responde.

Aspecto diferenciador para el mejoramiento de la estrategia pedagógica. El recurso de la telenovela, como programa que ha sido visto y repetido en la televisión del país y, por ello, es muy conocido e incluso es visto en familia, resulta muy interesante al poder ser analizado en el interior del aula y fuera de ella en las familias, pero el recurso presenta un cúmulo alto de información en imágenes y parlamentos que hace muy complejo el análisis con los estudiantes, y está elaborado desde la óptica comercial. El tema del aborto merece ser más

profundizado, por ser un tema controvertido desde la religión y la moral, el Estado y la sociedad y, por tanto, su debate debe tener continuidad en el aula.

**Resultados Taller No. 04: La moda transmisora de los estereotipos de género.
Video Niños vs. Moda de Yolanda Domínguez**

Aspectos generales. El taller aborda la moda como transmisora de los estereotipos de género y estuvo basado en el audiovisual de Yolanda Domínguez: Niños vs. Moda (2015). El objetivo fue develar el tratamiento que se hace del cuerpo de la mujer como objeto comercial. El taller se desarrolló con las preguntas formuladas por la autora del audiovisual: ¿Qué ve en esta imagen? y ¿Qué se siente?;. Participaron 32 estudiantes y el tiempo dedicado fue de dos horas.

Descripción de las actividades pedagógicas.

- Presentación del video Niños vs. Moda.
- Identificación de imágenes y parlamentos.
- Análisis.
- Trabajo personal.
- Trabajo grupal.
- Ampliación de la información.
- Búsqueda de otras alternativas.
- Aplicación a la vida cotidiana. Metacognición

Se visiona el video Niños vs. Moda el cual se va pausando para que los estudiantes respondan a las siguientes preguntas en forma personal y grupal: ¿Qué ves en esta imagen? ¿Qué se siente?

Para iniciar cada uno de los estudiantes escribió un concepto de belleza, y luego, en grupo, leyeron las aportaciones y seleccionaron el que les pareció mejor. Las respuestas dadas fueron muy diversas, no obstante, las organizamos teniendo en cuenta las referidas a características físicas, características espirituales y referentes a la identidad personal. En el trabajo individual, un total de diez (10) estudiantes se refirieron a características físicas por ejemplo “Es atractivo... un rostro simétrico”, “Bello físicamente e internamente”, “Ser bello

es bonito, único, elegante, sentirse tú mismo, bonito”. Otros (6) se refirieron a características espirituales, a otros valores tales como el respeto, la humildad, honorabilidad, alegría. Ocho (9) se refirieron con frases que tienen que ver con el reconocimiento propio: “Bello es ser único en la vida”, “el derecho a ser amado por los demás”, “cada uno se define si es lindo o feo”, “Cada uno se define tal y como es”, “Es sentirse tú mismo bonito”, “Nuestra belleza es única y nos hace ver cómo somos”, “Es ser interesante para los demás”, “Que es como uno se ve y dice que uno es bello”, “Nuestra belleza es única”. Siete (7) no definieron el concepto de belleza.

Luego se reunieron 5 grupos, leyeron las respuestas personales y de ellas seleccionaron las siguientes: “Ser interesante para los demás”, “Ser bello es bonito, único, elegante, sentirse tú mismo, bonito”, “Es ser bonito, respetuoso y humilde”, “Bello físicamente e internamente”, “Es atractivo... un rostro simétrico”. La maestra recabó algunos de los comentarios e hizo énfasis en el aspecto cultural del concepto.

Seguidamente se dio a conocer el video antes mencionado. El video contiene cinco (5) imágenes y respuestas de niños españoles; para la realización de trabajo se pasaron las imágenes y se obtuvo la respuesta de los estudiantes y posteriormente se escucharon las respuestas de los niños registradas en el video de la autora Yolanda Domínguez. A continuación, presento las imágenes y los ejemplos de las respuestas obtenidas:

Figura 29.

Primera imagen. ¿Qué ven en esta imagen?



Los estudiantes dieron respuestas que registro a continuación con el número de personas que coincidieron y con algunos ejemplos. Seis (6) se refirieron a “No quiere que le tomen foto”, dos (3) le tomaron una foto, cinco (5) “Una mujer modelando”, dos (2) “Una actriz”, dos (2) “una señora”. Cuatro (4) se refirieron a un accidente o sufrimiento: “Una persona que se partió los huesos”, “que es pobre”. Los siete (7) estudiantes restantes dieron diversas respuestas referidas a la ropa, posición, estado de embriaguez. Tres (3) no respondieron a la pregunta

Figura 30.

Segunda imagen. ¿Qué ven en esta imagen?



Quince (15) de los participantes coincidieron en que se trataba de “Dos hombres agarrando a una mujer y echándola a la basura”; tres (3) participantes no respondieron, y catorce (14) dieron diferentes respuestas, tales como: “Una señora a la que le están ayudando unos hombres”, , “Pero fue por broma como actores”, “Unos señores intentando sacar a la señora del barril”, “Yo veo que una señora se está divirtiendo”, “Una actuación o podría ser una burla”, “Siento que esos hombres le están haciendo algo malo”, , ”Me parece que el otro señor la estaba viendo su cuerpo y se siente feo porque te están viendo tu propio cuerpo”, , “Dos hombres botando a la basura a una señora borracha”, “A una señora en la caneca (o cubo) de la basura y unos señores que la intentan sacar”, “Unos señores ayudan a una señora de salirse de un balde”, “Una señora con unos señores secuestrándola”.

¿Qué se siente? Esta pregunta fue respondida en algunos casos, veamos: “Vergüenza y asco por el pote de basura”, “Se siente alegre”, “Se siente raro”, “Me da asco”, “Vergüenza y la señora tiene risa”, “Esa imagen me da la impresión que soy yo la que está metida allí...yo siento incomodidad y pena”, “Pues que la mujer se siente bien para los hombres que la

acompañan hace gesto como si la mujer no se valora”, “Pues si fuera yo me sentiría mal, que se siente feliz”, “Se siente como vergüenza como dolor”.

Figura 31.

Tercera imagen. ¿Qué ven en esta imagen?



En cuatro (4) casos se refirieron a que son señores posando para una foto de una loción, en once (11) casos no anotaron respuesta específica; los quince (15) restantes dieron diversas respuestas y fueron las siguientes : “Muchos hombres”, “Pues ... son siete hombres posando para una propaganda de tv” ,”Unos... pues no se ve hombres con personalidad y se quiere porque quiere ser atractivo, pero se puede confundir de su belleza y que trata de ocultar algo por medio de la belleza”, “Muchos señores que van a modelar”, “Creo que son hombres de negro o hombres de azul”, “Que es una pandilla de una canción”, “Y en total son siete, unos hombres posando para la foto de una loción y en total son siete”, “Una marca de ropa”, “Hombres posando sexys”, “Veo una marca de boss”, “Hombres que interpretan una marca de perfume y que están tomándose una foto”, “Tres señores sentados y cuatro parados”, “Unos señores que están bien vestidos”, “Unos señores pisando moderno”, “Unos señores sexys”, “Una banda de cantantes o están haciendo una propaganda”.

Figura 32.

Cuarta imagen. ¿Qué ven en esta imagen?



Seis (6) de las respuestas adujeron que se trataba de una mujer borracha y le agregaron otros calificativos como drogada, loca y que se está dañando su propia vida; cuatro (4) respuestas anotaron que se trata de una señora posando en el baño; seis (6) no respondieron específicamente esta pregunta; los restantes, dieciséis (16) dieron respuestas como las siguientes: “Un hombre vistiéndose de mujer o una mujer que la asustaron mucho y se escondió en el baño y abusaron de ella”, “Yo creo que una señora fue a una discoteca y de pronto tuvo que haber consumido droga y está en el baño”, “Un gay posando en un baño”, “Yo veo en la imagen a una señora posando en el baño y haciendo caca”, “Que no se valora como persona que debe ser y que no respeta a las personas”, “Que ve esta imagen y que nos deja mala enseñanza y no tiene autoestima porque no se quiere como su naturaleza que Dios le dio”, “Es una mujer o un hombre en el baño”, “Un hombre vestido de mujer”, “Un hombre vestido de mujer”, “Raro y asqueroso”, “Una mujer mitad hombre”, “Una mujer cagando”, “Un hombre vestido de mujer sentado en la tapa del baño”, “Tomándose una selfie en el baño medio desnudo porque es un hombre”.

Sobre la Figura 33, (15) de los participantes no dieron respuesta; dos (2) respondieron que se trataba de “Un montón de mujeres tomadas que están peleando”; Una (1) “Pues no tiene un diálogo asertivo porque lo soluciona a golpe y no sabe tomar un trago”; las (15) restantes se refirieron a que se trata de mujeres borrachas, peleando y le agregaron otros calificativos como “lesbianas”, “despeinadas”, “solteras”, “vestidas sexys”, “hartas”, “locas”.

Figura 33.

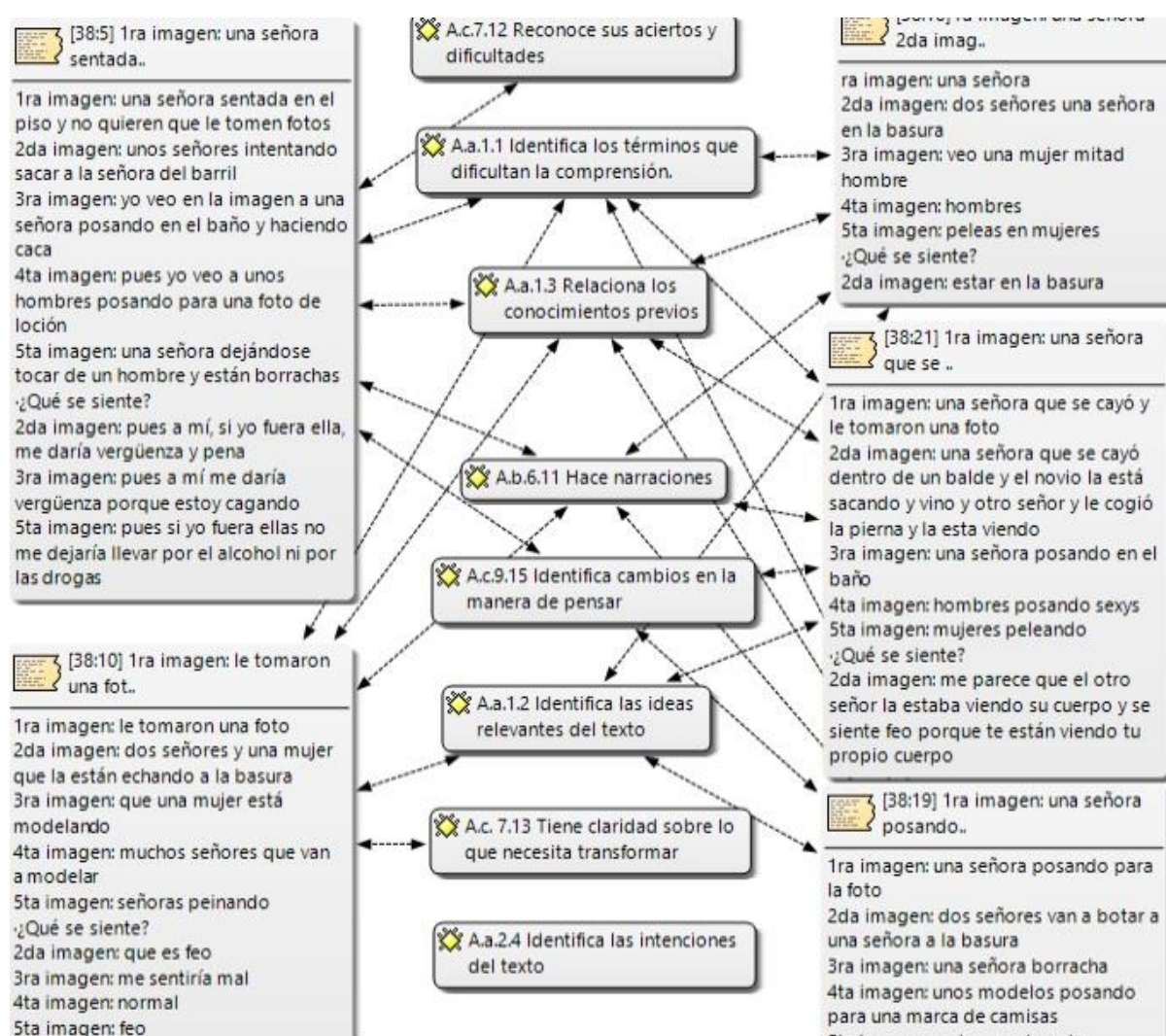
Quinta imagen. ¿Qué ven en esta imagen?



En la Figura 34 aparece la red semántica tomada de ATLAS.ti, se observa una selección de citas de las respuestas de los estudiantes sobre, por lo menos, ocho descriptores utilizados para el análisis de los portafolios, entre ellos, la identificación de términos que dificultan el texto, relación de conocimientos previos, hacer narraciones, reconocer aciertos y dificultades, identificar las ideas relevantes del texto, tener claridad sobre lo que necesita transformar, identificar las intenciones del texto.

Figura 34.

Red semántica sobre citas en los portafolios de los estudiantes



Desarrollo del pensamiento. En la plantilla que se ofrece a continuación se registra de nuevo, mediante asteriscos, el uso del pensamiento crítico, creativo y metacognitivo en cada una de sus categorías indicadas al inicio de este apartado, por parte de cada uno de los estudiantes (columna U). Para su elaboración se utilizó también la información del portafolio

de los estudiantes con las evidencias tomadas en ATLAS.ti. De nuevo, este registro da cuenta de la existencia del proceso, más no de su intensidad, pues al ser cualitativo no es posible medirlo.

Tabla 57.

Registro del desarrollo de pensamiento en el Taller No. 04. La moda transmisora de los estereotipos de género

| U | Pensamiento crítico | | | | | | Pensamiento creativo | | | | | Metacognición | | | | |
|-----|---------------------|---|---|---|---|---|----------------------|---|---|----|----|---------------|----|----|----|----|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 |
| 1F | * | | * | | | * | | | | * | * | | | | | |
| 2F | * | | * | | | * | | | | * | * | | | | | |
| 3M | * | * | | | | * | | | | | | | | | | |
| 4F | * | | * | | | * | | | | * | * | * | | | | |
| 5F | * | * | * | | | * | | | | * | * | * | | | | |
| 6F | | * | * | | | | | | | * | * | * | | | | |
| 7M | * | * | * | | | * | | | | * | * | | | | | |
| 8M | | * | * | | | * | | | | | * | | | | | |
| 9M | * | * | * | | | | | | | * | * | | * | | | |
| 10M | * | * | * | | | * | | | | * | * | | | | | |
| 11M | | * | * | | | * | | | | * | * | | | | | |
| 12M | * | * | * | * | | * | | | | * | * | | | | | |
| 13F | * | * | * | | | * | | | | * | * | | | | | |
| 14M | | * | * | | | | | | | * | * | * | | | | |
| 15M | * | * | * | | | * | | | | * | * | * | | | | |
| 16F | * | * | * | | | * | | | | * | * | | | | | |
| 17F | * | * | * | * | | * | | | | * | * | | | | | |
| 18M | * | * | * | | | * | | | | * | * | | | | | |
| 19M | | * | * | | | * | | | | * | * | | | | | |
| 20M | * | * | * | | | * | | | | * | * | | | | | |
| 21M | * | * | * | | | * | | | | * | * | | | | | |
| 22M | | * | * | | | * | | | | * | * | | | | | |
| 23M | * | * | * | | | * | | | | * | * | | | | | |
| 24M | | * | * | | | | | | | | * | | | | | |
| 25F | * | * | * | | | * | | | | * | * | * | | | | |
| 26F | * | * | * | | | * | | | | * | * | * | | | | |
| 27F | * | * | * | | | * | | | | * | * | | | | | |
| 28M | * | * | * | | | * | | | | * | * | | | | | |
| 29M | * | * | * | | | * | | | | * | * | * | | | | |
| 30F | * | * | * | | | * | | | | * | * | * | | | | |
| 31F | | * | * | | | | | | | * | * | * | | | | |
| 32F | * | * | * | | | * | | | | * | * | | | | | |

Nota 01. Género femenino de los participantes sombreado en gris.

Nota 02. Descriptores del encabezado.

- | | | |
|--|---|---|
| 1. Identifica los términos que dificultan la comprensión | 6. Elabora hipótesis | 12. Reconoce sus aciertos y dificultades |
| 2. Identifica las ideas relevantes del texto | 7. Identifica estereotipos que contiene el texto | 13. Tiene claridad sobre lo que necesita cambiar |
| 3. Relaciona los conocimientos previos | 8. Toma posición con respecto de los estereotipos que expone el texto | 14. Descubre sus creencias sobre las relaciones de género |
| 4. Identifica las intenciones del texto | 9. Imitación de ideas | 15. Identifica cambios en la manera de pensar |
| 5. Elabora argumentación | 10. Lluvia de ideas | 16. Aplica lo aprendido en otros campos de la vida |
| | 11. Hace narraciones | |

En la Tabla 57 se observa que la mayoría de ellos desarrolla los procesos de identificar términos que dificultan la comprensión del texto, seleccionar ideas relevantes y relacionar conocimientos previos de los estudiantes, en su gran mayoría hacen narración de imágenes, uno (1) de los participantes tiene en cuenta lo que tiene que transformar y dos (2) identifican las intenciones del texto y, en su gran mayoría, elaboran hipótesis sobre lo que observan.

Reflexión sobre las actividades realizadas. El recurso es pertinente para orientar el desarrollo del pensamiento crítico a partir del choque que producen las imágenes seleccionadas en el video, con énfasis en las poses de las mujeres a las que se muestran pasivas, denigradas, insolidarias, abusadas.

Los sentimientos y emociones de asco, vergüenza, incomodidad y dolor que provocan las imágenes vistas, unido a un estado de conciencia, hacen que los estudiantes reflexionen sobre esas percepciones y piensen en posibilidades de transformación de los estereotipos que presentan a la mujer como objeto.

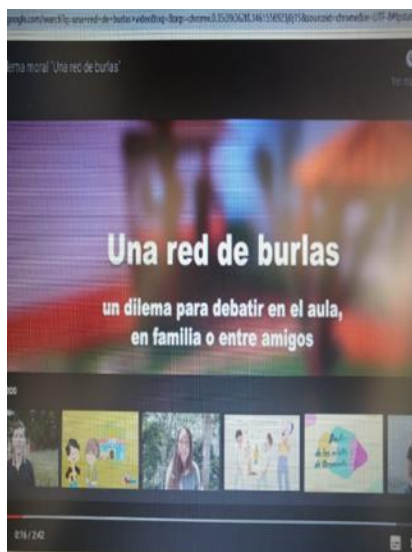
Aspecto diferenciador para el mejoramiento de la estrategia pedagógica. El recurso del audiovisual, preparado específicamente para analizar el tema de la mujer vista por la moda, y el tipo de preguntas generan un choque fuerte al comparar las poses de mujeres y las de hombres. Aunque de forma inmediata no verbalicen como estereotipos el ejercicio es contundente a la hora de reflexionar sobre la mujer cosificada por los medios de comunicación y la publicidad. Es un recurso que sirve para desentrañar la manipulación de la industria al utilizar el cuerpo de la mujer como objeto.

Resultados Taller No. 05: Las redes sociales en la internet. Dilema moral: “Una red de burlas”, Ciudadanía desde el aula (2018)

Aspectos generales. El taller aborda los estereotipos suscitados en las redes sociales, a partir de un video que presenta el dilema entre decir la verdad o encubriрla para no perder amigos. El dilema moral titulado: “Una red de burlas”, a partir de un video, relata el problema de las redes sociales en las que se hacen comentarios inadecuados por parte de un niño a una niña. Uno de los integrantes de la clase llamado David, amigo de la niña Verónica se da cuenta de lo que está ocurriendo y se queda ante la disyuntiva de contarle a la niña o quedarse callado. Participaron 31 estudiantes y la duración fue de 2 horas. En la Figura 35 observamos un pantallazo del dilema que se encuentra en la página web de ciudadanía desde el aula.

Figura 35.

Pantallazo dilema Una red de burlas



Nota. Disponible en www.ciudadaniadesdeelaula.com

Descripción de las actividades pedagógicas.

- Presentación del dilema.
- Identificación de personajes.
- Parafrasear el contenido.
- Trabajo personal sobre la disyuntiva que se presenta en el dilema.
- Trabajo grupal para analizar la decisión.
- Ampliación de la información.
- Búsqueda de otras alternativas de decisión.
- Búsqueda de finales diferentes para el cuento.
- Aplicación a la vida cotidiana. Metacognición

Descripción de las actividades de aula. Se presenta el dilema y los estudiantes identifican los personajes que son David amigo de la niña Verónica, y describen la disyuntiva con sus propias palabras y piensan en la decisión que ha de tomar David, entre quedarse callado o contarle a su amiga sobre la difamación que de ella se está haciendo. Al respecto los estudiantes trabajan a nivel personal y en forma individual escogen una de las dos opciones que ofrece el dilema como solución, argumentan, la comentan en grupo y establecen un debate de los pros y contras, luego se informan más sobre el tema usando otras fuentes de información y en la siguiente sesión comunican los hallazgos.

La maestra orienta la discusión a partir de tres preguntas: ¿Qué decisión tomaría si Ud. fuera David? ¿Qué consecuencias trae para David el contarle a Verónica lo que está pasando? ¿Has escuchado o visto algún caso como el de Verónica y David? Las preguntas fueron respondidas individualmente. Se dieron respuestas como las siguientes:

¿Qué decisión tomaría si Ud. si fuera David? (David es el amigo de la niña de la que están difamando). Las respuestas más repetidas, por lo menos veinticuatro (24), estuvieron orientadas a que le contarían a la niña sobre la situación y que, además, le aconsejarían que no le prestara atención a la situación. Por ejemplo: “Le diría lo que pasa y luego decirle que no te preocupes por lo que digan los demás, solo ignorarlos porque solo tienen celos de ti por lo que tú eres”. Las demás se refirieron a que borrarían los comentarios o se saldrían de la red social.

¿Qué consecuencias trae para David el contarle a Verónica lo que está pasando? quince (15) de los participantes anotaron respuestas referentes a que Verónica agradecería que le contaran: “ella se va a sentir bien y a la vez enfadada”, quince (15) anotaron consecuencias diversas como las siguientes: “... le pueden decir sapo, metiche, lambón”, “Puede creer Verónica que él es el que la pública”, “Que lo empiecen a criticar y le hagan lo mismo que a Verónica”, “que le hagan cosas malas a él en las redes sociales”. Uno no respondió.

¿Has escuchado o visto algún caso como el de Verónica y David? Trece (13) estudiantes respondieron no conocer casos de este tipo de difamación por internet; diez (9) no respondieron y los demás, nueve (9) adujeron respuestas diversas, como por ejemplo: “A una niña le decían toda clase de groserías y le decían que iban a matar a los padres”, “Sí, hubo un momento en que me hacían *bullying* con el apodo de Diega”, “Porque soy blanca me dicen huesos”, “A mí un día me pasó eso, un día me metí a Facebook y una compañera que tenía de amiga me dijo cosas feas y me hizo *bullying*”, “Cuando salgo a jugar con mis amigos del barrio”, “En mi entrenamiento decían que era el peor y le decían a mi profesor que me deje jugar menos de cinco minutos, después de un mes soy el mejor y siempre me ponen de capitán”, “En preescolar a un niño le pegaban y a él lo sacaron del colegio”, “Sí, que a una niña la criticaban porque era pobre y porque vendía chicles en la calle y una niña que era rica siempre la criticaba, pero ella no le importaba”, “Sí, le ha pasado a mi hermano que estábamos en el Facebook que estamos jugando luego llegó un video de mi hermano que estaba vomitando, pero que estaba botando

popó por la boca, así que mi hermano se arrechó y fue a pegarle”, “A mí nunca, pero a Sebastián Tibaduiza sí, el año pasado era que le decían cosas como que no servía y que no sabe nada”.

Tabla 58.

Registro desarrollo del pensamiento en el Taller No 05. Las redes sociales en internet

| U | Pensamiento crítico | | | | | | | Pensamiento creativo | | | | Metacognición | | | | |
|-----|---------------------|---|---|---|---|---|---|----------------------|---|----|----|---------------|----|----|----|----|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 |
| 1F | * | * | * | * | * | * | * | * | | | | | | | | |
| 2F | * | * | * | * | * | * | * | * | | | | | | | | |
| 3M | * | * | * | * | * | | * | * | | | | | | | | |
| 4F | * | * | * | * | * | * | * | * | | | | | | | | |
| 5F | * | * | * | * | * | * | * | * | | | | | | | | |
| 6F | * | * | * | * | * | * | * | * | | | | | | | | |
| 7M | * | * | * | * | * | * | * | * | | | | | | | | |
| 8M | * | * | * | * | * | * | | * | | | | | | | | |
| 9M | * | * | * | * | * | * | | * | | | | | | | | |
| 10M | * | * | * | * | * | * | | * | | | | | | | | |
| 11M | * | * | * | * | * | * | | * | * | | | | | | | |
| 12M | * | * | * | * | * | * | | * | | | | | | | | |
| 13F | * | * | * | * | * | * | * | * | | | | | | | | |
| 14M | * | * | * | * | * | * | * | * | | | | | | | | |
| 15M | * | * | * | | | | | | | | | | | | | |
| 16F | * | * | * | * | * | * | * | * | | | | | | | | |
| 17F | * | * | * | * | * | * | * | * | | | | | | | | |
| 18M | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 19M | * | * | * | * | * | * | | * | | | | | | | | |
| 20M | * | * | * | * | * | * | | * | | | | | | | | |
| 21M | * | * | * | * | * | * | * | * | | | | | | | | |
| 22M | * | * | * | * | * | * | * | * | | | | | | | | |
| 23M | * | * | * | * | * | * | * | * | * | | | | | | | |
| 24M | * | * | * | * | * | * | * | * | | | | | | | | |
| 25F | * | * | * | * | * | * | * | * | | | | | | | | |
| 26F | * | * | * | * | * | * | * | * | | | | | | | | |
| 27F | * | * | * | * | * | * | * | * | | | | | | | | |
| 28M | * | * | * | * | * | * | * | * | | | | | | | | |
| 29M | * | * | * | * | * | * | * | * | | | | | | | | |
| 30F | * | * | * | * | * | * | * | * | | | | | | | | |
| 31F | * | * | * | * | * | * | * | * | | | | | | | | |
| 32F | * | * | * | * | * | * | * | * | | | | | | | | |

Nota01. Género femenino de los participantes sombreado en gris.

Nota02. Descriptores del encabezado.

- | | | |
|--|---|---|
| 1. Identifica los términos que dificultan la comprensión | 6. Elabora hipótesis | 12. Reconoce sus aciertos y dificultades |
| 2. Identifica las ideas relevantes del texto | 7. Identifica estereotipos que contiene el texto | 13. Tiene claridad sobre lo que necesita cambiar |
| 3. Relaciona los conocimientos previos | 8. Toma posición con respecto de los estereotipos que expone el texto | 14. Descubre sus creencias sobre las relaciones de género |
| 4. Identifica las intenciones del texto | 9. Imitación de ideas | 15. Identifica cambios en la manera de pensar |
| 5. Elabora argumentación | 10. Lluvia de ideas | 16. Aplica lo aprendido en otros campos de la vida |
| | 11. Hace narraciones | |

Desarrollo del pensamiento. En la plantilla que se ofrece a continuación se registra una vez más, mediante asteriscos, el uso del pensamiento crítico, creativo y metacognitivo en cada uno de sus procesos, por parte de cada estudiante (columna U). Para su elaboración se utilizó también la información del portafolio de los estudiantes con las evidencias tomadas en ATLAS.ti. De nuevo, este registro da cuenta de la existencia del proceso, más no de su intensidad, pues al ser cualitativo no es posible medirlo.

En la Tabla 58 se observa que uno de los estudiantes desarrolló los tres primeros pasos estipulados para el pensamiento crítico; los restantes llegaron hasta elaborar argumentación; 19 de ellos registran algún tipo de argumentación y 24 toman posición ante la situación presentada.

Reflexión sobre las actividades realizadas. El tema de las redes sociales es de necesario tratamiento en la búsqueda de la equidad en las relaciones de género, pues a partir de las mismas se difunden, de manera casi imperceptible, los estereotipos de género y, en este caso, los niños y niñas desean tener el mayor número de amigos sin interesar los contenidos.

El taller realizado abordó el tema a partir de un dilema construido para que los participantes tuvieran que tomar decisiones sobre una situación de discriminación y maltrato verbal a una mujer, colocando de por medio la amistad hacia una niña, en particular, y hacia los amigos, en general. El tratamiento del dilema moral, acompañado de las preguntas que orientan a la toma de posición, puede ser de bastante utilidad como parte de la estrategia para sensibilización sobre la necesidad de equidad en las relaciones de género, y llevar hasta la toma de decisiones sobre los estereotipos de género.

Aspecto diferenciador para el mejoramiento de la propuesta. El uso de los dilemas morales unido a las preguntas sobre la toma de decisión, son un buen recurso para incluir en la estrategia que estamos generando, pues la disyuntiva provoca reflexión, debate y toma de posición. Tiene el peligro de que la persona adulta, orientadora del proceso, influya en la toma de decisión de los estudiantes, partiendo de principios morales o legales y no permita que los estudiantes libremente expresen sus opciones. No se encuentran diferencias de respuestas entre las niñas y los niños.

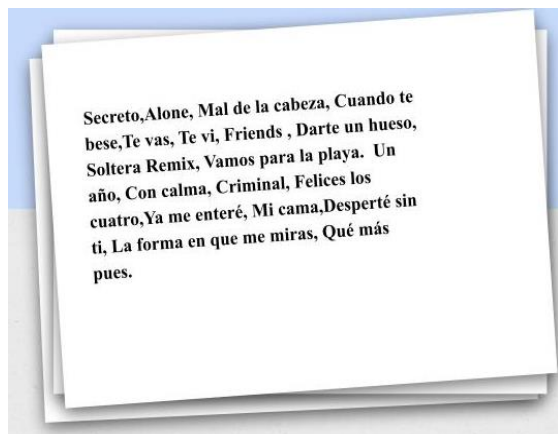
Resultados Taller No. 06: Las canciones preferidas y qué nos dice su contenido

Aspectos generales. El taller aborda la concepción del amor romántico, la banalidad en el proyecto de vida. A partir de las canciones más escuchadas por los estudiantes se analiza que el sistema de pensamiento occidental es binario, patriarcal, masculino, el amor romántico y la cosificación de la mujer. El taller resultó del interés de los estudiantes por escuchar sus canciones preferidas, la maestra preguntó sobre las canciones que les gustaría escuchar y los estudiantes muy entusiasmados hicieron un listado, el cual se fue evaluando en varias sesiones combinadas con otras actividades escolares, pero siempre preguntando por las ideas que

llamaban su atención. Participaron 29 estudiantes, 6 horas distribuidas en tres jornadas. En la Figura 36, encontramos los nombres de las canciones escuchadas en el taller.

Figura 36.

Nombres de canciones preferidas



Descripción de las actividades pedagógicas. Los docentes suelen cambiar los estilos de motivación al iniciar un nuevo tema en el aula, una actividad, por ejemplo, es permitir escuchar canciones. En este caso, se les solicitó hacer un listado de las canciones preferidas, y durante tres jornadas se escucharon las más solicitadas y se les pidió que anotaran las frases que más le llamaban la atención, tanto de las escuchadas como de las que cada niño/a escogió.

El resultado se puede ver en la Tabla 59 en la que se registra el intérprete, el título de la canción, las veces que fue seleccionada y las ideas de la canción que les llamaron la atención. Los estudiantes escogieron como ritmo común el reguetón, todos colocaron títulos de canciones conocidas para ellos y desconocidas para la investigadora, y para la maestra.

Tabla 59.

Canciones escuchadas e ideas destacadas

| N | Intérprete | Título de la canción | No. E | Ideas que destacaron |
|---|---|----------------------|-------|---|
| 1 | Karol G. | Secreto | 4 | Lo de nosotros es un secreto que nadie se entere. Somos amigos lo hacemos... Baba yo siempre me vengo contigo cuando tú eres. |
| 2 | Lunay x Daddy Yankee x Bad Bunny | Soltera Remix | 4 | Antes como lloraba, y era fresita rosita, pero eso llegó a su fin. El que me hacía llorar, ahora va a sufrir, no la entenderá, si yo nunca la entendí, la mía callada la cogí, ahora no pregunten, porque soy así. Me quedo soltera, haz lo que quieras, ya el amor me vale, a la <i>shit</i> los besos, me quedó con los reales, me quedó |

| N | Intérprete | Título de la canción | No. E | Ideas que destacaron |
|----|-----------------------------|--------------------------|-------|--|
| | | | | soltera, haz lo que quieras. Ya el amor me vale, a la <i>shit</i> los besos, me quedó con los reales. |
| 3 | Pedro Capó | Vamos para la playa | 3 | Vamos pa' la playa / Pa' curarte el alma / Cierra la pantalla / Abre la medalla |
| 4 | Sebastián Yatra | Un año | 3 | Llegará diciembre, sigues en mi mente Fueron seis meses y por fin volveré a verte. Te esperaré porque el amor es más fuerte yo te conocí en primavera, me miraste tú de primera yo te conocí en primavera, me miraste tú de primera, lo de nosotros no es un secreto fueron seis meses, y por fin volver a verte. |
| 5 | Daddy Yankee ft Snow | Con calma | 2 | Ya vi que estás solita, acompáñame / La noche es de nosotros, tú lo sabes / Con calma yo quiero ver como ella lo menea. / Perdóname bebecita. |
| 6 | Ozuna | Criminal | 2 | No destacaron ideas |
| 7 | Maluma | Felices los cuatro | 2 | Que no me importa un carajo porque sé que volverás |
| 8 | Reik | Ya me enteré | 1 | No destacaron ideas |
| 9 | Katie Ángel | Mal de la cabeza | 1 | No destacaron ideas |
| 10 | Karol G. | Mi cama | 1 | No destacaron ideas |
| 11 | Anuel, Bad Bunny, Nicky Yam | Desperté sin ti | 1 | Baby, dicen que el que muere de amor, muere soñando. Pero yo prefiero no perderte y soñar, pero despierto |
| 12 | Farruko | La forma en que me miras | 1 | No destacaron ideas |
| 13 | Sech ft Justin Quiles | Qué más pues | 1 | Sigo aquí pensando en que ven, que rico fue |
| 14 | Paulo Londra ft Becky G. | Cuando te bese | 1 | No destacaron ideas |
| 15 | Ozuna | Te vas | 1 | No destacaron ideas |
| 16 | Micro TDH | Te vi | 1 | No destacaron ideas |
| 17 | Marshmello | Friends – | 1 | No destacaron ideas |
| 18 | Alan Walker - | Alone | 1 | No destacaron ideas |
| 19 | Mikrecrack y Flexvega | Darte un hueso | 1 | Solo quiero darte un hueso. Se me quedó amarte como amo es un pecado |

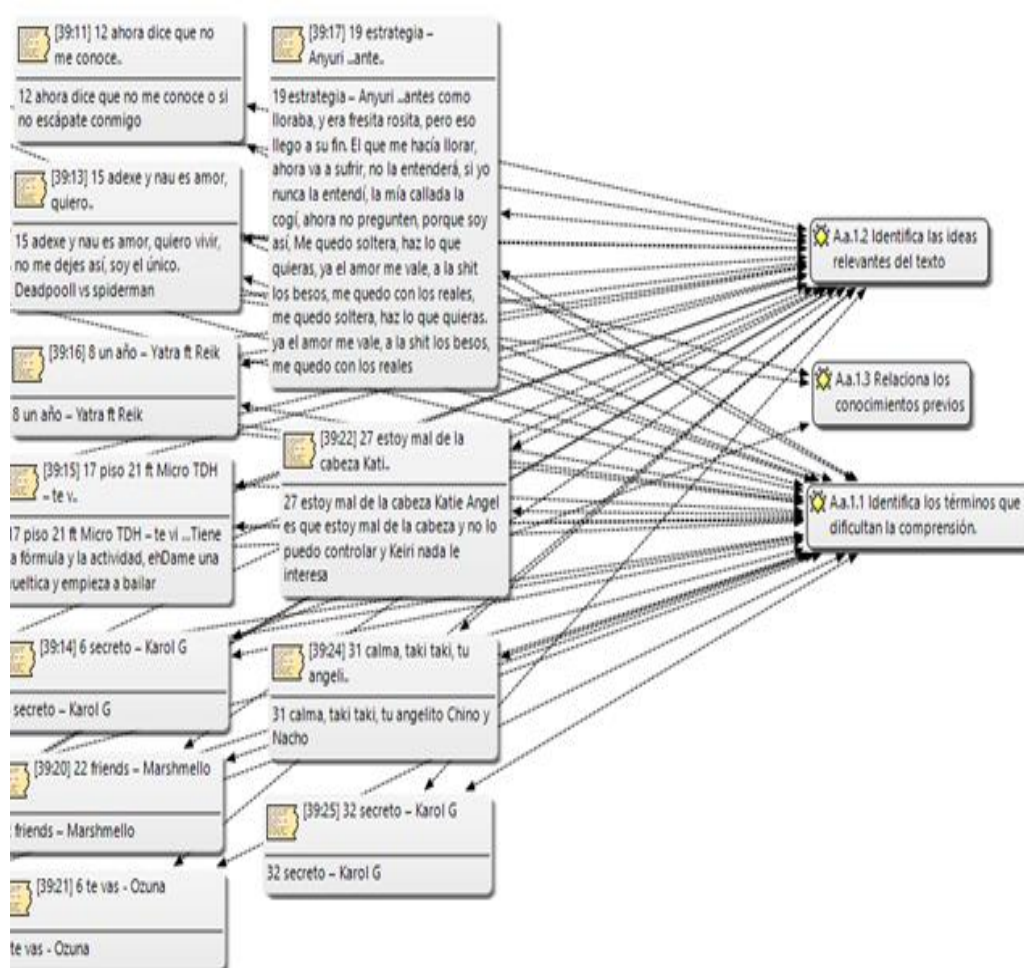
Al analizar las letras se encontraron ideas explícitas y subliminales referidas a la relación sexual, relación romántica, despecho, letras y estribillos de fácil recuerdo, y algunas con palabras mixtas entre inglés y español. Se percibe que los estudiantes escogieron contenidos románticos de manera ingenua, pero en la revisión que hicimos con la maestra encontramos contenidos explícitamente denigrantes, en una relación de pareja fugaz, inestable, hipersexualizada, que presenta a la mujer como objeto y sin capacidad de decidir. Llamaron la atención frases y palabras seleccionadas por los estudiantes, como las siguientes: Bebecita, soltera, *baby*, asesina, loca, niña, bebé, mami, princesa, “lo hacemos escondido”, “nadie nunca lo va a saber”, “siempre nos comemos”, “me hiciste enloquece-e-er”, “me siento bie-e-e”, “te

hago el amor bien rico”, “ella lo que quiere e' joder, vacilar”, “solo quiere bellaquear”, “Beber y joder” “Felices los 4, te agrandamos el cuarto, y lo hacemos otro rato”.

En la Figura 37, tomada de ATLAS.ti, se visualiza la relación de los tres primeros descriptores del proceso de pensamiento crítico.

Figura 37.

Red semántica taller de canciones preferidas



Los estudiantes anotaron que las canciones les llaman la atención por su ritmo (reguetón), porque sirven para bailar, para cantar y dedicarlas para brindar afecto; solo uno de ellos adujo que las letras eran *groseras*. Se evidencia que los estudiantes las escuchan y cantan de manera espontánea, sin darle importancia a los contenidos. En este taller se evidencia que no identifican el sentido de los términos, relacionan conocimientos previos, identifican ideas que les emocionan del texto que conocen, pero no es posible evidenciar procesos cognitivos superiores. Esto se puede observar en la Figura 37 de la red semántica tomada de ATLAS.ti.

Desarrollo del pensamiento. En la plantilla que se ofrece a continuación se registra de nuevo, mediante asteriscos, el uso del pensamiento crítico, creativo y metacognitivo por parte de cada uno de los estudiantes (columna U). Para su elaboración se utilizó también la información del portafolio de los estudiantes con las evidencias tomadas en ATLAS.ti. De nuevo, este registro da cuenta de la existencia del proceso, más no de su intensidad, pues al ser cualitativo no es posible medirlo. Como se puede ver en la tabla solo se identificaron tres procesos iniciales de pensamiento; los estudiantes en forma espontánea se dejan llevar por el ritmo y no piensan en los contenidos. No se encuentran diferencias entre las opiniones de niños y de niñas. Veamos la Tabla 60.

Reflexiones sobre las actividades realizadas. Los estudiantes se dejan llevar por el ritmo del reguetón, bastante repetitivo, ruidoso, pegajoso. Es una composición muy pobre en cuanto a redacción poética porque son rimas sencillas, sin mucha exigencia en su construcción, que no contribuyen al aprendizaje literario, ya que, el lenguaje, es directo y crudo; el subjetivismo literario se ha debilitado para dar paso a un lenguaje crudo y poco creativo. El tipo de palabras utilizadas son explícitas para nombrar la relación de pareja, referidas al coito y no deja cabida a la belleza que sería uno de los componentes de lo poético.

Pareciera que los estudiantes aparentemente no prestan atención a sus contenidos, pero desde el punto de vista de lo cognitivo ellos van asimilando y van naturalizando dichas ideas y expresiones, que se manifiestan luego en sus conversaciones y en su actuar. En este sentido, Van-Dijk (2017) asegura que la expresión léxica de modelos mentales en el discurso de hablantes poderosos (en este caso los artistas), puede influenciar no solo en el conocimiento, sino también en las opiniones, en los modelos mentales de los receptores. Se reflexionó con la docente que en varias oportunidades se habían colocado estas canciones a los niños porque ellos las pedían, pero que no se había puesto atención a sus contenidos.

Tabla 60.

Registro desarrollo del pensamiento en el Taller No 06: Las canciones preferidas y qué nos dice su contenido.

| U | Pensamiento crítico | | | | | | | Pensamiento creativo | | | | | Metacognición | | | |
|-----|---------------------|---|---|---|---|---|---|----------------------|---|----|----|----|---------------|----|----|----|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 |
| 1F | * | * | * | | | | | | | | | | | | | |
| 2F | * | * | * | | | | | | | | | | | | | |
| 3M | * | * | * | | | | | | | | | | | | | |
| 4F | * | * | * | | | | | | | | | | | | | |
| 5F | * | * | * | | | | | | | | | | | | | |
| 6F | * | * | * | | | | | | | | | | | | | |
| 7M | * | * | * | | | | | | | | | | | | | |
| 8M | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 9M | * | * | * | | | | | | | | | | | | | |
| 10M | * | * | * | | | | | | | | | | | | | |
| 11M | * | * | * | | | | | | | | | | | | | |
| 12M | * | * | * | | | | | | | | | | | | | |
| 13F | * | * | * | | | | | | | | | | | | | |
| 14M | * | * | * | | | | | | | | | | | | | |
| 15M | * | * | * | | | | | | | | | | | | | |
| 16F | * | * | * | | | | | | | | | | | | | |
| 17F | * | * | * | | | | | | | | | | | | | |
| 18M | * | * | * | | | | | | | | | | | | | |
| 19M | * | * | * | | | | | | | | | | | | | |
| 20M | * | * | * | | | | | | | | | | | | | |
| 21M | * | * | * | | | | | | | | | | | | | |
| 22M | * | * | * | | | | | | | | | | | | | |
| 23M | * | * | * | | | | | | | | | | | | | |
| 24M | * | * | * | | | | | | | | | | | | | |
| 25F | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 26F | * | * | * | | | | | | | | | | | | | |
| 27F | * | * | * | | | | | | | | | | | | | |
| 28M | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 29M | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 30F | * | * | * | | | | | | | | | | | | | |
| 31F | * | * | * | | | | | | | | | | | | | |

Nota01. Género femenino de los participantes sombreado en gris.

Nota02. Descriptores del encabezado.

- | | | |
|--|---|---|
| 1. Identifica los términos que dificultan la comprensión | 6. Elabora hipótesis | 12. Reconoce sus aciertos y dificultades |
| 2. Identifica las ideas relevantes del texto | 7. Identifica estereotipos que contiene el texto | 13. Tiene claridad sobre lo que necesita cambiar |
| 3. Relaciona los conocimientos previos | 8. Toma posición con respecto de los estereotipos que expone el texto | 14. Descubre sus creencias sobre las relaciones de género |
| 4. Identifica las intenciones del texto | 9. Imitación de ideas | 15. Identifica cambios en la manera de pensar |
| 5. Elabora argumentación | 10. Lluvia de ideas | 16. Aplica lo aprendido en otros campos de la vida |
| | 11. Hace narraciones | |

El taller, en este caso, fue de utilidad para los maestros en el sentido de tomar correctivos sobre las opciones de motivación que se les presentan a los estudiantes.

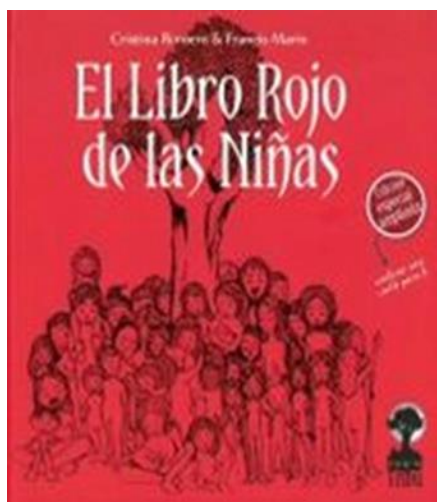
Aspecto diferenciador para mejorar la estrategia. Las canciones y la música son un vehículo que atrapa la atención y la motivación de los estudiantes, por tanto, es importante cuidar la selección de estos recursos y lograr llegar a ellos con contenidos apropiados en ritmos de riqueza musical y verbal, es un desafío que los adultos y maestros tenemos en contraposición al poder que ejercen los medios de comunicación al alcance.

Resultados Taller No. 07: Las emociones y el empoderamiento. *El libro rojo de las niñas*, de Cristina Romero

Aspectos generales. En la adolescencia, rango de edad en la que está planteada esta investigación, se producen cambios físicos en hombre y mujeres que, a su vez, acentúan la división de roles. El cuento “El libro rojo de las niñas”, trata sobre un incidente de mancha de sangre en el pantalón de una niña, en su primera menstruación, y los comentarios de los estudiantes que la acompañan. El objetivo es promover el empoderamiento de las niñas a partir del cuento. Participaron 29 estudiantes y el tiempo de duración fue de 2 horas. En la Figura 38 observamos la portada del cuento mencionado.

Figura 38.

Portada El libro rojo de las niñas



Nota. Portada *El libro rojo de las niñas*, de Cristina Romero

Descripción de la actividad realizada. Los estudiantes miraron y escucharon el cuento “El libro rojo de las niñas”, para posteriormente tomar y anotar las ideas que les llamaron la atención, y con ellas parafrasearon el relato e hicieron una aplicación a la vida cotidiana. A continuación, presento las ideas que tuvieron más relevancia.

Veinte (20) estudiantes hicieron alusión al empoderamiento de las mujeres adujeron que pueden hacer todo, son valiosas, son más poderosas; y se refirieron con frases como las siguientes: “El libro trataba del poder que tienen las niñas y del respeto de ellas y que las niñas cambian físicamente, pero siempre son ellas mismas”, “Las niñas son poderosas, valiosas y únicas, tienen sangre de vida y su cuerpo es sangre de la luna, son valientes porque todo cambia”, “Las mujeres pueden hacer todo, no hay que subestimarlas porque son muy fuertes”.

Algunos estudiantes varones, por lo menos seis (6) se sintieron desubicados con respecto al contenido, por ejemplo justifican la existencia de los varones: “Los niños son importantes porque podemos ayudar a las mujeres y podemos darles consejos”; y los otros se expresan con estereotipos, por ejemplo: “Me siento bien porque ahí veo que las niñas también son humanas, que también oyen”, “Las personas del cuento parecían no querer una familia”, “Yo pienso del cuento que ninguna mujer es débil, ni mala en nada, al contrario, para mí una mujer es guerrera diosa, luchadora que no se cansan de ser lo que son porque Dios las creó de parte de una costilla de Adán, entonces tienen la mitad de los hombres como fuertes, trabajadoras y buenas personas”, “Las niñas son importantes para los hombres que las niñas nos pueden dar un lugar para que los dos como hombres o como niñas podamos ser felices”.

No obstante, tres (3) niñas participantes tuvieron una interpretación diferente del cuento, y expresaron las siguientes ideas: “Yo me siento incómoda por lo que dijeron en el libro rojo de las niñas y se trata sobre la menstruación de las niñas”; “Me pareció bonito porque enseñan que así sea difícil darse a respetar lo hacen, pero lo que no me gustó es que salieran esas niñas desnudas”; “El poder de la mujer es que somos cariñosas, sencillas y tiernas y lo más importante es que podemos amar una familia”.

Desarrollo del pensamiento. La plantilla que se muestra en la Tabla 61, registra de nuevo, mediante asteriscos, el uso del pensamiento crítico, creativo y metacognitivo por parte de cada uno de los estudiantes (columna U). Para su elaboración se utilizó también la información del portafolio de los estudiantes con las evidencias tomadas en ATLAS.ti. De nuevo, este registro da cuenta de la existencia del proceso, más no de su intensidad, pues al ser cualitativo no es posible medirlo.

En cuanto al tratamiento del texto los estudiantes en general identifican los términos. Extraen ideas relevantes, identifican las intenciones del texto, algunos identifican los

estereotipos que contiene el texto y toman posición ante ellos. Todos hacen una buena imitación de ideas y elaboran narraciones en forma fluida. En pocos casos se observó la diferencia de respuestas de niñas por tratarse del tema de la menstruación.

Tabla 61.

Registro desarrollo del pensamiento en el Taller No 07. Las emociones y el empoderamiento.

| U | Pensamiento crítico | | | | | | Pensamiento creativo | | | | | Metacognición | | | | |
|-----|---------------------|---|---|---|---|---|----------------------|---|---|----|----|---------------|----|----|----|----|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 |
| 1F | * | * | * | | | | | * | * | * | * | | | | | |
| 2F | * | * | * | | * | | * | * | * | * | * | | | | | |
| 3M | | | * | | | | | | | | | | | | | |
| 4F | * | * | * | * | | | * | * | * | * | * | | | | | |
| 5F | * | * | * | | * | | | | * | * | * | | | | | |
| 6F | * | * | | | | | | | * | * | * | | | | | |
| 7M | * | * | * | * | | | * | | * | * | * | | | | | |
| 8M | * | * | * | * | | | * | * | * | * | * | | | | | |
| 9M | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 10M | * | * | * | * | | | * | * | * | * | * | | | | | |
| 11M | * | * | * | | | | | | * | * | * | | | | | |
| 12M | * | * | | | | | | | * | * | * | | | | | |
| 13F | * | * | * | | | | * | | * | * | * | | | | | |
| 14M | * | * | * | * | | | * | * | * | * | * | | | | | |
| 15M | * | * | * | * | | | * | * | * | * | * | | | | | |
| 16F | * | * | * | | | | * | * | * | * | * | | | | | |
| 17F | * | * | * | * | | | | | | | | | | | | * |
| 18M | * | * | * | * | | | * | * | * | * | * | | | | | * |
| 19M | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 20M | * | * | * | * | | | * | * | * | * | * | | | | | * |
| 21M | * | * | * | * | | | * | | * | * | * | | | | | * |
| 22M | * | * | * | * | | | * | * | * | * | * | | | | | * |
| 23M | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 24M | * | * | * | * | | | * | * | * | * | * | | | | | * |
| 25F | * | * | * | * | | | * | * | * | * | * | | | | | * |
| 26F | * | * | * | * | | | | | * | * | * | | | | | * |
| 27F | * | * | * | * | | | | * | * | * | * | | | | | * |
| 28M | | | * | | | | | | * | * | * | | | | | * |
| 29M | * | * | * | * | | | * | * | * | * | * | | | | | * |
| 30F | * | * | * | * | | | * | * | * | * | * | | | | | * |
| 31F | * | * | * | * | | | | | * | * | * | | | | | * |
| 32F | * | * | * | * | | | * | | * | * | * | | | | | * |

Nota01. Género femenino de los participantes sombreado en gris.

Nota02. Descriptores del encabezado.

- | | | |
|--|---|---|
| 1. Identifica los términos que dificultan la comprensión | 6. Elabora hipótesis | 12. Reconoce sus aciertos y dificultades |
| 2. Identifica las ideas relevantes del texto | 7. Identifica estereotipos que contiene el texto | 13. Tiene claridad sobre lo que necesita cambiar |
| 3. Relaciona los conocimientos previos | 8. Toma posición con respecto de los estereotipos que expone el texto | 14. Descubre sus creencias sobre las relaciones de género |
| 4. Identifica las intenciones del texto | 9. Imitación de ideas | 15. Identifica cambios en la manera de pensar |
| 5. Elabora argumentación | 10. Lluvia de ideas | 16. Aplica lo aprendido en otros campos de la vida |
| | 11. Hace narraciones | |

Reflexiones sobre las actividades realizadas. Los niños se refieren al empoderamiento de las mujeres, pero no mencionan el ciclo menstrual; por su parte, las niñas hacen alusión al empoderamiento de las mujeres y sí nombran el ciclo menstrual. Para las niñas, en general, el cuento como tal es instructivo y a la vez tiene belleza y literatura. Para los niños el cuento, por lo menos en seis (6) casos, no es interpretado de acuerdo con la intención del mismo y expresan sentimientos de la necesidad de que ellos sean reconocidos. Es un recurso que se puede utilizar con niños y niñas para generar conocimiento sobre los cambios físicos y emocionales, su aceptación y desmitificación del tema de la menstruación y reconocimiento de las mujeres.

Aspecto diferenciador que orienta a mejorar la propuesta. Este contenido entre explícito y literario sobre la menstruación y el poder reproductivo de la mujer, resulta ser apropiado para direccionar, de una manera natural, el conocimiento que los estudiantes deben tener sobre los cambios fisiológicos. De otra parte, el ser tratado por niños y niñas orienta la posibilidad de involucrarlos conjuntamente en la comprensión del desarrollo físico, de las diferencias y del empoderamiento de las mujeres.

El respeto a la diferencia. Taller No. 08. Cuento: La niña invisible de Sara Cano (2018)

Aspectos generales. Con el cuento de “La niña invisible”, de Sara Cano (2018), se orienta sobre la existencia de una multitud de diferencias, una diversidad de poderes de vida. El cuento induce a la reflexión sobre el reconocimiento de género sin que sea determinado por el sexo biológico.

Participaron 14 estudiantes. La ausencia de un buen número de estudiantes se debió al receso que algunos docentes realizaron en protesta por derechos laborales, en estas circunstancias algunas familias prefieren no enviar sus hijos a la escuela; no obstante, el proceso se realizó normalmente. La duración fue de 2 horas. En la Figura 39 observamos la portada del cuento mencionado.

Descripción de la actividad realizada. Se leyó en voz alta y pausada, el cuento “La niña invisible”. Una vez escuchado los estudiantes identificaron el vocabulario que no entendían, extractaron la idea relevante, elaboraron un resumen y respondieron a las preguntas: ¿Cómo trataría a una niña invisible del salón? ¿Qué harías si tú fueras la niña invisible? Elabora un principio que ayude a la convivencia. En este taller participaron 8 niñas y 6 niños. Las

narraciones dieron cuenta en general del contenido del cuento y las respuestas a las preguntas fueron las siguientes:

Figura 39.

Portada El futuro es femenino



Nota. Tomado de Cano S. (2018). *El Futuro es femenino*, Bogotá.

¿Cómo trataría a una niña invisible del salón? Las respuestas ofrecidas por los niños/as estuvieron orientadas a que la tratarían en igualdad de condiciones. Dijeron, por ejemplo: “Normal porque son los gustos de cada persona”, “La trataría con amor”, “Atendiéndola con lo que ella haga”, “La trataría igual que a los otros compañeros”, “La trataría normal”, “La ayudaría, y sería mi amiga”, “Simplemente ayudarla”, “Bien porque tenemos que tratarnos por igual”, “Intentaría de entender cómo se expresa”, “Ayudándole en todo lo que ella no pueda hacer a pesar de que ella dice que es invisible pero no lo es”, “Me interesaría comunicarme con ella”.

¿Qué harías si tú fueras la niña invisible? Respondieron que se harían visibles, intentarían comunicarse, expresarse y pedir orientación. Veamos algunos ejemplos de respuestas: “Buscaría para que me orienten”, “Me intentaría comunicar con el amor”, “Me dejaría ser yo misma”, “Tratar de expresarme para que me entendieran”, “Nada, me sentiría normal”, “Me daría una oportunidad de azer (sic) amigas”, “Que me comprendieran”, “Intentarles hablar a mis amigos para que supieran que yo existo”, “Tratar de expresarme y buscar la manera de que me entiendan”, “Diciéndoles que no soy invisible”

Elabora un principio que sirva para convivir con los que son diferentes. Dos fueron los principales principios propuestos: “Todos somos diferentes, pero todos tenemos el amor” y “Nosotros podemos pensar y vivir como queramos porque somos diferentes”.

Tabla 62.

Registro desarrollo del pensamiento en el Taller No 08. El respeto a la diferencia.

| U | Pensamiento crítico | | | | | | | Pensamiento creativo | | | | | Metacognición | | | |
|-----|---------------------|---|---|---|---|---|---|----------------------|---|----|----|----|---------------|----|----|----|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 |
| 1F | * | * | * | * | | | | * | * | | | | | * | * | * |
| 2F | * | * | * | * | * | | * | * | | | | | * | | * | * |
| 3M | | | * | | | | | | | | | | | | | |
| 4F | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 5F | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 6F | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 7M | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 8M | * | * | * | * | | | | | * | | | | | | * | * |
| 9M | * | * | * | * | * | | | * | | | | | | * | * | * |
| 10M | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 11M | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 12M | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 13F | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 14M | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 15M | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 16F | * | * | * | * | * | | * | * | * | | | | | | * | * |
| 17F | * | * | * | * | * | | * | * | * | | | | * | | * | * |
| 18M | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 19M | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 20M | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 21M | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 22M | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 23M | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 24M | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 25F | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 26F | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 27F | * | * | * | * | * | | | * | * | | | | * | | * | * |
| 28M | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 29M | * | * | * | * | | | * | * | * | | | | | | | |
| 30F | * | * | * | * | | | * | * | * | | | | | | | |
| 31F | * | * | * | * | * | * | * | * | * | | | | * | * | * | * |
| 32F | * | * | * | * | * | | * | * | * | | | | * | | * | * |

Nota01. Género femenino de los participantes sombreado en gris.

Nota02. Descriptores del encabezado.

- | | | |
|--|---|---|
| 1. Identifica los términos que dificultan la comprensión | 6. Elabora hipótesis | 12. Reconoce sus aciertos y dificultades |
| 2. Identifica las ideas relevantes del texto | 7. Identifica estereotipos que contiene el texto | 13. Tiene claridad sobre lo que necesita cambiar |
| 3. Relaciona los conocimientos previos | 8. Toma posición con respecto de los estereotipos que expone el texto | 14. Descubre sus creencias sobre las relaciones de género |
| 4. Identifica las intenciones del texto | 9. Imitación de ideas | 15. Identifica cambios en la manera de pensar |
| 5. Elabora argumentación | 10. Lluvia de ideas | 16. Aplica lo aprendido en otros campos de la vida |
| | 11. Hace narraciones | |

Desarrollo del pensamiento. La plantilla que se muestra en la Tabla 62 registra de nuevo, mediante asteriscos, el uso del pensamiento crítico, creativo y metacognitivo, por parte

de cada uno de los estudiantes (columna U). Para su elaboración se utilizó también la información del portafolio de los estudiantes con las evidencias tomadas en ATLAS.ti. De nuevo, este registro da cuenta de la existencia del proceso, más no de su intensidad, pues al ser cualitativo no es posible medirlo.

En la Tabla 62 se observa que tanto los niños y las niñas que participaron, en su mayoría identifican términos e ideas relevantes, develan las intenciones del texto, elaboran argumentación, identifican y toman posición con respecto a los estereotipos de género, tienen claridad sobre lo que necesitan cambiar, descubren sus creencias sobre las relaciones de género y, en algunos casos, identifican cambios en la manera de pensar y aplican lo aprendido a otros campos de la vida.

Reflexiones sobre las actividades realizadas. Los estudiantes se muestran interesados en el caso y expresan valores de comprensión, entendimiento, igualdad y ayuda. En el supuesto de que fueran protagonistas de esa situación pedirían ayuda, se comportarían normal, se expresarían para ser comprendidos... se comunicarían para que se les entienda. El recurso utilizado es claro y motivador, también las preguntas permiten la reflexión y el sentimiento de empatía.

Aspecto diferenciador que orienta a mejorar la propuesta. El tema tratado en el cuento es directo, claro, preciso e intencionado para el tratamiento del tema de la diversidad de género; esto hace que los estudiantes produzcan sus reflexiones de una manera sencilla y sin preámbulos.

Resultados Taller No. 09: Explicitando las ideas sobre la equidad de género

Aspectos generales. El taller consistió en orientar a los estudiantes para que, a partir de la elaboración de un cartel, expusieran ideas que habían asimilado sobre la equidad de género con el objetivo de reforzarlas y motivar su creatividad. Participaron 28 estudiantes y el tiempo utilizado fue de 2 horas.



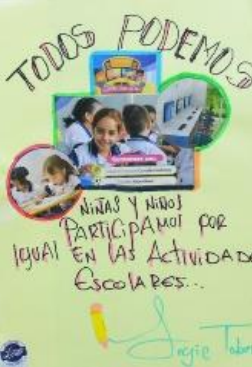

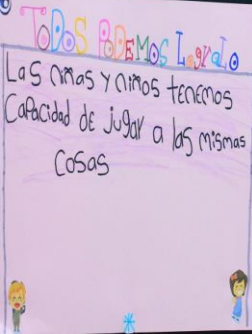
Descripción de la actividad realizada. Cada estudiante seleccionó ideas sobre el tema de la equidad de género, recortó, diseñó y elaboró un cartel que fue socializado con sus compañeros. Las imágenes fueron seleccionadas de las revistas que la maestra tenía a disposición y algunos dibujos fueron elaborados por los estudiantes.

Se les explicó sobre la manera técnica de elaborar un cartel, el cual debe llevar texto e imagen, lenguaje sencillo y preciso, y puede llevar una breve frase. En la tabla 63 podemos observar el resultado de los carteles elaborados por los estudiantes.

Tabla 63.




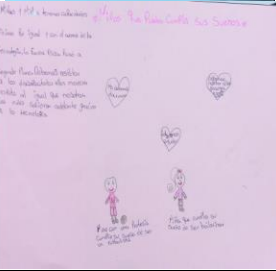

Imágenes de los carteles elaborados por los estudiantes

| No. | Imagen | Descripción |
|-----|---|---|
| 1 |  | <p>No al maltrato. Nosotros niños, niñas y adolescentes igualmente necesitamos protección. No al maltrato, no al maltrato, no al maltrato</p> |
| 2 |  | <p>Los niños y las niñas tenemos capacidad de jugar las mismas cosas</p> |
| 3 |  | <p>Los niños y las niñas tenemos capacidad de jugar las mismas cosas</p> |
| 4 |  | <p>Niños y niñas igualmente necesitamos protección</p> |


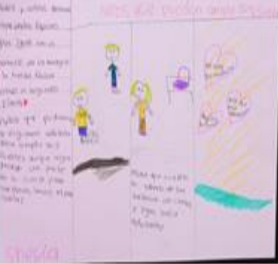
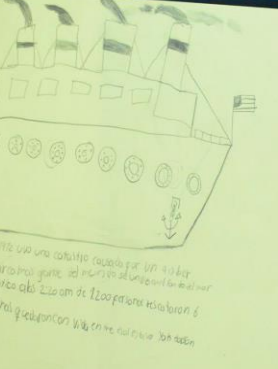
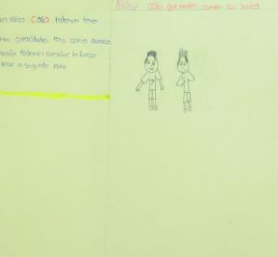

| No. | Imagen | Descripción |
|-----|---|--|
| 5 |  <p>Niñas y niños igualmente necesitan protección</p> | <p>Niñas y niños necesitamos protección. Si cuidas y proteges harás un mundo mejor</p> |
| 6 |  <p>Las niñas y niños tenemos la capacidad de jugar a las mismas cosas</p> | <p>Las niñas y niños tenemos la capacidad de jugar las mismas cosas</p> |
| 7 |  <p>TODOS PODEMOS</p> <p>Niñas y niños participamos por igual en las actividades escolares...</p> | <p>Todos podemos niñas y niños participamos por igual en las actividades académicas</p> |
| 8 |  <p>Amor por igual</p> <p>Niño Niña</p> <p>Las niñas y los niños tenemos la misma capacidad de amar</p> <p>Bravos amor</p> | <p>Amor por igual. Niño niña. Los niños y las niñas tenemos la misma capacidad de amar</p> |
| 9 |  <p>TODOS PODEMOS LOGRARLO</p> <p>Las niñas y niños tenemos capacidad de jugar a las mismas cosas</p> | <p>Todos podemos lograrlo. Las niñas y niños tenemos capacidad de jugar las mismas cosas</p> |

Promoción de la equidad de género: una propuesta de intervención educativa en Colombia

| No. | Imagen | Descripción |
|-----|---|---|
| 10 |  <p>¡Basta a la violencia contra los niños y niñas!</p> | Niños y niñas igualmente necesitamos proyección. ¡Basta a la violencia contra niños y niñas! |
| 11 |  <p>Los Niños y niñas Podemos jugar a las mismas cosas</p> | Los niños y las niñas podemos jugar a las mismas cosas |
| 12 |  <p>Todos Podemos Jugar</p> <p>Las Niñas y Niños tenemos la capacidad de jugar a las mismas cosas.</p> | Todos podemos jugar. Las niñas y los niños tenemos la capacidad de jugar las mismas cosas |
| 13 |  <p>Niños y niñas igualmente necesitamos protección</p> | Niñas y niños igualmente necesitamos protección. Todos protegidos un mundo, mundo mejor |
| 14 |  <p>En 1912 surgió un barco con destino a Estados Unidos donde se hundió a mitad del camino. Esta historia de la vida real nos dice a conocer al mundo también hay que tener cuidado de tener cosas buenas pero tener cosas malas porque si no lo que pasa puede pasar</p> | En 1912 surgió un barco con destino a Estados Unidos donde se hundió a mitad del camino. Esta historia de la vida real el grande y temido <i>Iceberg</i> donde nos enseña que la vida a pesar de tener cosas buenas tiene cosas malas, nos enseña que no importa la seguridad lo que pasa puede pasar |

| No. | Imagen | Descripción |
|-----|---|--|
| 15 |  | <p>Los buenos modales son por igual para niños y niñas</p> |
| 17 |  | <p>Niños y niñas tenemos la capacidad de jugar las mismas cosas. Las niñas pueden jugar a lo que los niños juegan como al fútbol y todos los juegos de niños</p> |
| 16 |  | <p>Los buenos modales son por igual para niños y niñas. Hay que compartir con la familia</p> |
| 18 |  | <p>Niños y niñas tenemos capacidades físicas por igual y con el avance de la tecnología, la fuerza física pasó a segundo plano. Debemos respetar a los discapacitados, ellos merecen respeto igual que nosotros. Los niños salieron adelante gracias a la tecnología. Niño con una prótesis cumplió su sueño de ser futbolista. Niña cumplió su sueño de ser bailarina</p> |
| 19 |  | <p>Niñas y niños tenemos capacidad de jugar las mismas cosas</p> |

Promoción de la equidad de género: una propuesta de intervención educativa en Colombia

| No. | Imagen | Descripción |
|-----|---|---|
| 20 |  | <p>Los buenos modales son por igual para niños y niñas</p> |
| 21 |  | <p>Niños y niñas tenemos capacidades físicas por igual y con el avance de la tecnología, la fuerza física pasó a segundo plano. Niños pudieron y siguieron adelante para cumplir sus sueños, aunque aigan (sic) perdido una parte de su cuerpo, sea pierna, brazo, el pelo. Niña cumplió su sueño de ser bailarina con caniel y logró salir adelante. No hay que rendirse, logras tus sueños, hay que salir adelante.</p> |
| 22 |  | <p>Nota: Este cartel no tiene que ver con el tema tratado</p> |
| 23 |  | <p>Todos los niños tenemos las mismas capacidades, pero con el avance de la tecnología la fuerza física pasó a un segundo plano. Niños que pueden cumplir sus sueños</p> |
| 24 |  | <p>Las niñas y niños tenemos la misma capacidad de amar. No le llames amor a la mentira</p> |

| No. | Imagen | Descripción |
|-----|---|--|
| 25 |  | Niñas y niños tenemos las capacidades físicas por igual y con el avance de la tecnología la fuerza física pasó a segundo plano |
| 26 |  | Los modales son iguales para niñas y niños |
| 27 |  | Los niños y niñas tenemos la misma capacidad de amar. No le llames amor al maltrato, no le llames amor a la mentira, no le llames amor a la discriminación |
| 28 |  | Las niñas y los niños tenemos la misma capacidad de amar. Todos somos iguales. Los corazones también son azules |

Durante los talleres, los estudiantes tuvieron la oportunidad de tratar la necesidad de la equidad en cuanto al cuidado, la participación en clase, la responsabilidad, el ocio, la reproducción y la sexualidad, el amor, la espiritualidad, el orden, la disciplina, entre otros aspectos y tuvieron la flexibilidad de comentar con los compañeros las ideas aprendidas y sobre los materiales a utilizar; y se dieron a la tarea de elaborar sus carteles en forma individual. Sus

trabajos se colocaron en el tablero para socializar, pensar y observar la diversidad de mensajes, estructura y color.

En ocho (8) de los carteles escribieron las ideas de que tanto niños como niñas pueden jugar las mismas cosas; cinco (5) refirieron que tanto los niños como las niñas necesitan protección; cuatro (4) señalaron que tanto niños como niñas tienen la misma capacidad de amar; cuatro (4) se refirieron a que los buenos modales deben ser utilizados tanto por niños y niñas y otros cuatro (4) afirmaron a que con el avance de la tecnología, el uso de la fuerza física paso a un segundo plano; uno (1) dijo que “Todos podemos niñas y niños participamos por igual en las actividades académicas”; dos (2) elaboran el cartel con un mensaje que no tiene que ver con la equidad de género. Se observa que las ilustraciones recortadas de revistas, no se relacionan con el texto, son imágenes que naturalizan la raza blanca y que representan actividades poco comunes de la cultura de donde provienen los participantes. Los carteles realizados con dibujos elaborados por los niños/as resultan más claros y relacionados con el tema tratado.

Desarrollo del pensamiento. En la Tabla 64 se registra de nuevo, mediante asteriscos, el uso del pensamiento crítico, creativo y metacognitivo por parte de los estudiantes (columna U). Para su elaboración se utilizó también la información del portafolio de los estudiantes con las evidencias tomadas en ATLAS.ti. De nuevo, este registro da cuenta de la existencia del proceso, más no de su intensidad, pues al ser cualitativo no es posible medirlo. Los resultados de esta plantilla dejan ver que los estudiantes identifican vocabulario, relacionan presaberes, toman ideas relevantes e identifican relaciones del texto. También han considerado los estereotipos y han tomado posición ante los mismos al colocar, en términos de igualdad, los tipos de juegos, el amor, la protección, entre otros aspectos; de esta manera se observa que toman claridad sobre lo que se debe cambiar en términos de, por lo menos, algunos de los estereotipos de género.

En la Figura 40, en los descriptores utilizados en ATLAS.ti que corresponden al desarrollo del pensamiento crítico, creativo y metacognitivo, se observa un esquema utilizado para organizar la red semántica en la que se tienen en cuenta varios descriptores de los procesos de pensamiento crítico, creativo y metacognitivo.

Tabla 64.

Registro desarrollo del pensamiento en el Taller No 09. Explicitando las ideas sobre la equidad de género.

| U | Pensamiento crítico | | | | | | | Pensamiento creativo | | | | Metacognición | | | |
|-----|---------------------|---|---|---|---|---|---|----------------------|---|----|----|---------------|----|----|----|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 |
| 1F | * | * | * | | | | * | * | | * | | | * | | * |
| 2F | * | * | * | * | | | * | * | | | | | * | | * |
| 3M | * | * | * | | | | | | | | | | | | |
| 4F | * | * | * | * | | | * | * | | * | | | * | | * |
| 5F | * | * | * | * | | | * | * | | * | | | * | | * |
| 6F | * | * | * | * | | | * | * | | | | | * | | * |
| 7M | * | * | * | * | | | * | * | | * | | | * | | * |
| 8M | * | * | * | * | | | * | * | | | | | * | | * |
| 9M | * | * | * | | | | * | * | | | | | | | |
| 10M | * | * | * | * | | | * | * | * | | | | | | |
| 11M | * | * | * | | | | * | * | | * | | | * | | * |
| 12M | * | * | * | * | * | | * | * | * | * | | | * | | * |
| 13F | * | * | * | | | | | | * | | | | | | |
| 14M | * | * | * | * | | | | | * | | | | | | |
| 15M | * | * | * | * | | | * | * | * | | | | | | |
| 16F | * | * | * | * | | | * | * | * | | | | * | | * |
| 17F | * | * | * | * | * | | * | * | * | | | | * | | * |
| 18M | * | * | * | * | * | | | | * | * | | | * | | * |
| 19M | * | * | * | | | | | | | | | | | | |
| 20M | * | * | * | * | | | | | | | | | | | |
| 21M | * | * | * | * | | | * | * | * | | | | * | | * |
| 22M | * | | * | | | | | | * | | | | | | |
| 23M | * | * | * | * | * | | | | * | | | | * | | * |
| 24M | * | * | * | * | * | | * | * | * | | | | * | | * |
| 25F | * | * | * | * | * | | * | | * | | | | * | | |
| 26F | | | | | | | | | | | | | | | |
| 27F | | | | | | | | | | | | | | | |
| 28M | * | * | | | | | | | * | | | | | | |
| 29M | * | * | * | * | * | | * | * | * | * | | | * | | |
| 30F | * | * | * | | | | * | * | * | * | | | * | | |
| 31F | | | | | | | | | | | | | | | |
| 32F | | | | | | | | | | | | | | | |

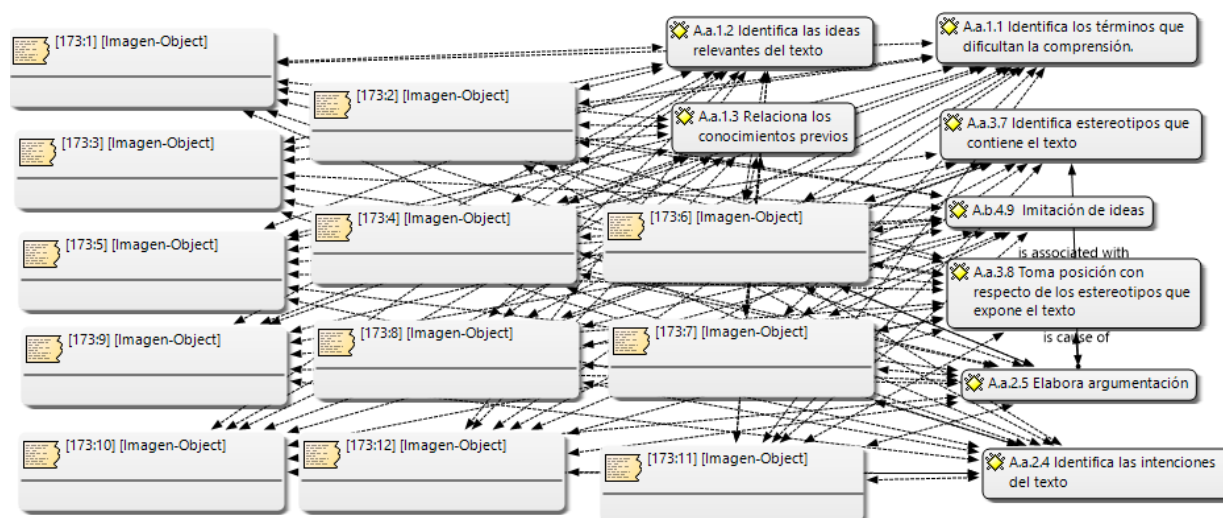
Nota01. Género femenino de los participantes sombreado en gris.

Nota02. Descriptores del encabezado

- | | | |
|--|---|---|
| 1. Identifica los términos que dificultan la comprensión | 6. Elabora hipótesis | 12. Reconoce sus aciertos y dificultades |
| 2. Identifica las ideas relevantes del texto | 7. Identifica estereotipos que contiene el texto | 13. Tiene claridad sobre lo que necesita cambiar |
| 3. Relaciona los conocimientos previos | 8. Toma posición con respecto de los estereotipos que expone el texto | 14. Descubre sus creencias sobre las relaciones de género |
| 4. Identifica las intenciones del texto | 9. Imitación de ideas | 15. Identifica cambios en la manera de pensar |
| 5. Elabora argumentación | 10. Lluvia de ideas | 16. Aplica lo aprendido en otros campos de la vida |
| | 11. Hace narraciones | |

Figura 40.

Red semántica descriptores pensamiento crítico y creativo y metacognición



Reflexiones sobre las actividades realizadas. La elaboración de carteles es una actividad que motiva a los estudiantes a utilizar la creatividad y la capacidad de comunicar una idea. Se aprecia en los mensajes que tienen claridad con respecto a la igualdad, en cuanto a jugar las mismas cosas, la necesidad de protección, la capacidad de amar, los modales, y la consideración de que el avance de la tecnología disminuye el uso de la fuerza física. El docente puede direccionar la elaboración al diseño y pintura de los estudiantes y suministrar materiales para ilustrar que no acentúen la discriminación racial por color o género; porque se observa en las figuras recortadas de diversas revistas que exponen la imagen comercial de la figura humana con lo cual se contradice la intención del texto escogido para hacer el cartel.

Aspecto diferenciador que orienta a mejorar la propuesta. La propuesta se mejora al ilustrar las ideas y, de esa manera, motivar la creatividad y, al mismo tiempo, reforzar ideas sobre la equidad de género. Durante el proceso se hizo una construcción conjunta de conocimientos organizados en la lluvia de ideas, en las frases elaboradas y seleccionadas, en las que se notó flexibilidad y en varios casos originalidad.

Resultados Taller No 10: Las preguntas de la vida.

Aspectos generales. Este taller tuvo como objetivo orientar el auto reconocimiento de los estudiantes a partir de las siguientes proposiciones: Tres hechos que no me gustaría que me volvieran a pasar. Tres frases o palabras que no me gustaría que me volvieran a decir. Tres amores de mi vida. Tres principios que no estoy dispuesto a negociar.

En los primeros niveles de la educación, es estratégico incluir en el currículo procesos que lleven a fortalecer el empoderamiento de las niñas y los niños orientado a que vayan interiorizando el tipo de persona que desean ser, el potencial de aprendizaje por desarrollar y el mundo en el que desean estar. Participaron 24 estudiantes, la duración fue de 2 horas

Descripción de la actividad realizada. Para la actividad se preparó un escenario especial, se colocó música suave, se les entregó una luz a cada cual y una hoja en blanco para poder registrar las respuestas a las proposiciones planteadas. Podemos sintetizar las respuestas de la siguiente manera:

Hechos que no me gustaría que me volvieran a pasar. Los hechos más repetidos por lo menos por nueve (9) estudiantes fueron los relacionados con accidentes de los estudiantes o de sus familiares; por ejemplo: “que me vuelva a atropellar”, “caerme del techo”, “me fracture un brazo”, “que no muera alguien más de mi familia”. Dos (2) se refirieron a violencia intrafamiliar, por ejemplo: “Que mi mamá nos pegara como nos pegaba antes”, “Que me peguen, que me obliguen, que me correeten”, uno (1) se refirió a las drogas, la calle y el abuso sexual, al respecto anota lo siguiente: “No consumir más drogas, no quiero volver a la calle, que abusen de mi sexualmente”; los doce (12) restantes no trabajaron esta proposición.

Palabras que no me gustaría que me volvieran a decir: Nueve (9) de los participantes se refirieron a los defectos físicos, por ejemplo: “Orejas pequeñas”, “gorda”, “enano”, “feo”, “tusta de huevo”; otros nueve (9) anotaron palabras despectivas como “cansón”, “bipolar, drogadicta,” “Burro, bobo”, “Que no sirvo para nada”, “no es capaz”, “tonta”, “malcriada”, “fastidiosa”, “creída”; tres (3) se refirieron a palabras soeces como: “marica, hijueputa”; uno (1) no respondió.

Los amores de mi vida. Todos los participantes, veinticuatro (24), se refirieron a los padres o familiares como los amores de su vida y dos (2) de ellos, además, anotaron a sus mascotas; escribieron, por ejemplo: “Mis hermanos, mi papá, mi mamá”, “Mi mamá, mi nona y chispitas”, “Mi mamá, mi papá, mi perrita”.

Personajes que admiro. Cinco (5) de los participantes se refirieron a sus padres y familiares, por ejemplo, dijeron: “Mi hermana, mi mamá y mi papá”. Los restantes, diecinueve

(19), anotaron a personajes del deporte o de la farándula: “Leonel Messi”, “Cristiano Ronaldo”, “Neymar”, “Sebastián Yatra”, “Maluma”, “Karol G.”, entre otros.

Valores que no cambiaré jamás. En general, respondieron que los valores que no cambiarán jamás son: Respeto, amar, ayudar, humildad, honestidad, la alegría, ser amable, ser compartidor, amabilidad, cariño, responsabilidad, belleza, gracia, diversión, amor por las personas, “no cambiaré mi forma de ser”.

Desarrollo del pensamiento. La plantilla que se ofrece en la Tabla 65 se registra de nuevo, mediante asteriscos, el uso del pensamiento crítico, creativo y metacognitivo por parte de cada uno de los estudiantes (columna U). Para su elaboración se utilizó también la información del portafolio de los estudiantes con las evidencias tomadas en ATLAS.ti. De nuevo, este registro da cuenta de la existencia del proceso, más no de su intensidad o cantidad, pues al ser cualitativo no es posible medirlo.

Los primeros procesos sobre pensamiento crítico, tales como identificar vocabulario, conocimientos previos, ideas relevantes e intenciones del texto en cada una de las proposiciones es desarrollado. Además, elaboran lluvia de ideas que resultan de reflexiones sobre su propia vida y suelen ser un buen comienzo para el auto reconocimiento de aciertos y dificultades ante la vida, por ejemplo, cuando se les propone que expresen los que no les gustaría que les volviera a suceder o las palabras que nos les gustaría volver a escuchar.

Reflexiones sobre las actividades realizadas. En el auto reconocimiento, los estudiantes relatan accidentes de ellos o de sus familias que no querrían que les volvieran a suceder. Solo en un caso se refieren a: “no consumir más drogas, no quiero volver a la calle, que abusen de mi sexualmente”. Se refieren también a los apodosos o palabras soeces y desobligantes (o disgustantes). Los amores de su vida son los padres, abuelos, hermanos y en un caso el profesor. Los personajes que admiran son sus padres y abuelos y personajes de la farándula, cantantes y futbolistas. Los valores son el respeto, el amor, la ayuda, la honestidad, la alegría, el compartir, el cariño y la responsabilidad.

Tabla 65.

Registro desarrollo del pensamiento en el Taller No 10. Las preguntas de la vida

| U | Pensamiento crítico | | | | Pensamiento creativo | | | | Metacognición | | | | | | | |
|-----|---------------------|---|---|---|----------------------|---|---|---|---------------|----|----|----|----|----|----|----|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 |
| 1F | * | * | * | * | | | | | | | | * | | | | |
| 2F | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3M | * | * | * | * | | | | | | * | | * | | | | * |
| 4F | * | * | * | * | | | | | | * | | * | | | | |
| 5F | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 6F | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 7M | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 8M | * | * | * | | | | | | | | | | | | | |
| 9M | * | * | * | | | | | * | | * | | * | * | | | |
| 10M | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 11M | * | * | * | | | | | | | * | | * | | | | |
| 12M | * | * | * | * | | | * | * | * | * | | * | * | | | * |
| 13F | * | * | | | | | | | | | | | | | | |
| 14M | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 15M | * | * | * | | | | | | | * | | * | | | | |
| 16F | * | * | * | | | | | | | * | | * | | | | |
| 17F | * | * | * | * | | | | | | * | | * | | | | |
| 18M | * | * | * | * | | | | | | * | | * | | | | |
| 19M | * | * | * | * | | | | | | * | | * | | | | |
| 20M | * | * | * | * | | | | | | * | | * | | | | |
| 21M | * | * | * | | | | * | * | | * | | * | * | | | |
| 22M | * | * | * | * | | | * | * | * | | | * | | | | |
| 23M | * | * | * | | | | | | | * | | | | | | |
| 24M | * | * | * | * | | | * | * | * | | | * | | | | |
| 25F | * | * | * | * | | | * | * | * | | | * | | | | |
| 26F | * | * | * | * | | | | | * | | | * | | | | |
| 27F | * | * | * | | | | | | | * | | * | | | | |
| 28M | | | * | | | | | | * | | | | | | | |
| 29M | * | * | * | * | * | | | | | * | | * | | | | |
| 30F | * | * | * | * | | | * | * | * | | | | | | | |
| 31F | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 32F | * | * | * | * | | | | | | * | | * | * | | | |

Nota01. Género femenino de los participantes sombreado en gris.

Nota02. Descriptores del encabezado.

- | | | |
|--|---|---|
| 1. Identifica los términos que dificultan la comprensión | 6. Elabora hipótesis | 12. Reconoce sus aciertos y dificultades |
| 2. Identifica las ideas relevantes del texto | 7. Identifica estereotipos que contiene el texto | 13. Tiene claridad sobre lo que necesita cambiar |
| 3. Relaciona los conocimientos previos | 8. Toma posición con respecto de los estereotipos que expone el texto | 14. Descubre sus creencias sobre las relaciones de género |
| 4. Identifica las intenciones del texto | 9. Imitación de ideas | 15. Identifica cambios en la manera de pensar |
| 5. Elabora argumentación | 10. Lluvia de ideas | 16. Aplica lo aprendido en otros campos de la vida |
| | 11. Hace narraciones | |

Sus experiencias de vida están cifradas en la vida cotidiana de su familia, la escuela y los medios de comunicación. Solo en un caso su vida ha sido impactada por su estancia en la calle, lo que le ha causado daños a su integridad física y espiritual.

Aspecto diferenciador que orienta a mejorar la propuesta. El tocar la vida de cada estudiante, a partir de estas preguntas, orienta la posibilidad de autorreconocimiento por parte de los estudiantes. También contribuye a que la maestra conozca otros aspectos de sus estudiantes. Es un buen recurso para introducir el autoreconocimiento de estereotipos de género.

Lo que aprendimos. Actividad final.

Aspectos generales. En esta actividad no tuve en cuenta la secuencia de los talleres y por ello no seguimos la misma descripción. Se le pidió a una comunicadora que les preguntara sobre los aprendizajes y la metodología de los talleres para lo cual formuló dos preguntas: ¿qué aprendieron? y ¿cómo les parecieron los talleres? Participaron 28 estudiantes y la duración fue de dos horas.

Descripción de la actividad realizada. Los estudiantes desarrollaron en forma individual las preguntas y luego en grupo socializaron y designaron uno de cada grupo para mostrarse en cámara y dar sus respuestas. Constituyó un desafío presentar ante la cámara su imagen y sus ideas. Participaron seis (6) estudiantes que quisieron presentarse ante la cámara para ser grabados. Los demás lo hicieron en sus portafolios.

Las respuestas a las preguntas que hizo la comunicadora fueron, en todos los casos, a dos cuestiones: ¿qué aprendieron? y ¿cómo les parecieron los talleres?

En sus propias palabras expresaron ideas como las siguientes, sobre la primera pregunta: “Nos han enseñado muchas cosas”, “No hacer *bullying* y cosas así”, “He aprendido canciones, fábulas, cuentos, valores”, “A respetar, a no pegarle a los compañeros, a no ser egoísta”, “A respetar a las personas como son”, “A no criticar a las personas por como son, ni como se visten”.

En cuanto al parecer sobre los talleres dijeron en general que: “Me han parecido bonitos”, “Me han encantado”, “Me han encantado las preguntas y las respuestas”, “Son divertidos”, “chéveres”, “excelentes”.

Reflexiones sobre las actividades realizadas. Volver sobre los propios pensamientos, repasar lo realizado, relacionar lo aprendido, tomar conciencia de los avances y de las

potencialidades por desarrollar, buscar maneras propias de aprender una vez ha revisado los propios procesos. Esto es parte de lo que se ha dado en llamar *metacognición*. Dichos procesos forman la capacidad de auto conocimiento, auto crítica, auto regulación, auto evaluación, entre otros aspectos.

El ejercicio deja ver algunos aspectos que llamaron la atención de los estudiantes y que son nombrados como aprendizajes, entre ellos el respeto a las diferencias, la no violencia, y el compartir. También manifiestan su gusto por los estilos en que fueron presentados los contenidos, por medio de "...canciones, fábulas, cuentos, valores".

Aspecto diferenciador que orienta a mejorar la propuesta. En este taller se trabaja la intención de lograr la metacognición. La herramienta utilizada de hacer videos con los estudiantes constituye un desafío, aunque están familiarizados con las TIC, y les llama la atención aparecer en cámara, en general, son tímidos para registrar respuestas y opiniones.

Síntesis de los resultados cualitativos

Como he señalado el diseño de la estrategia educativa contiene dos partes, la primera de ellas referida a las disposiciones de los maestros para promover la equidad de género, en las que se propone llevar a la práctica el pensamiento feminista, pedagógico y didáctico, y que se sintetizan en: reconocer los estereotipos de género, desarrollar los conocimientos necesarios sobre equidad de género; privilegiar el lenguaje incluyente; articular el componente de la equidad de género al currículo; desarrollar el pensamiento creativo; crítico y metacognitivo como táctica para transformar; incluir acciones didácticas sobre equidad de género, investigar la realidad cotidiana patriarcal en el aula de clase; utilizar diferentes estilos de presentación de los contenidos; constituir redes para fortalecer las propuestas e integrar la equidad de género como proyecto de vida.

La segunda parte la compone el diseño de los talleres, en total diez (10). Fueron tratados temas específicos tales como la discriminación por causa biológica, los roles tradicionales del cuidado, los estereotipos de belleza, la moda como transmisora de estereotipos de género, la toma de decisiones, el respeto a la diversidad, el empoderamiento de las mujeres y las preguntas de la vida como pretexto para encausar los proyectos de vida de los estudiantes.

Promoción de la equidad de género: una propuesta de intervención educativa en Colombia

En todos los talleres se integró un tema específico del área de lenguaje para quinto grado de básica, tales fueron el cuento y su estructura, la novela, el audio y el video, la canción y la poesía, el dilema moral y el proyecto de vida. Así mismo, se utilizaron diferentes estilos de presentación de contenidos, verbal, pictórico, video y audio.

Los talleres orientaron el desarrollo del pensamiento crítico, creativo y metacognitivo. En cuanto al pensamiento crítico y creativo e innovador, en todos los talleres los estudiantes utilizaron los procesos cognitivos básicos tales como la identificación de términos, búsqueda de ideas relevantes, relación con saberes previos, identificación de las intenciones del texto. Ya en cuanto a procesos como la elaboración de argumentos, generación de hipótesis, identificación de estereotipos de género y toma de posición frente a los mismos, y los correspondientes al pensamiento creativo se observaron algunas particularidades en cada uno de los talleres que describo a continuación.

En el Taller 01: La discriminación por causa biológica, con base en el cuento de “El patito feo”, los estudiantes construyeron argumentos y toma de decisiones, elaboraron hipótesis.

En el Taller 02: Los roles tradicionales del cuidado. Cuento “El libro de los cerdos”, de Anthony Browne, identifican las intenciones del texto. Además, relacionaron los conocimientos previos con la vida cotidiana al expresar, con claridad, las tareas que desarrollan en la familia y de quienes cumplen la función de madre y padre, se les facilita elaborar una narración parafraseando las ideas del cuento y expresar lo ocurrido con la división de roles en las familias a las que pertenecen. Complementan su reflexión con la toma de información sobre los derechos sexuales y reproductivos.

En el Taller 03: Los estereotipos de belleza influidos por los medios de comunicación. También identificaron la intención del texto y elaboraron sus argumentos, identifican los estereotipos, sobre la belleza, pero en cuanto al rol reproductivo, en general estuvieron en contra del aborto.

En el Taller 04: La moda transmisora de los estereotipos de género. Basado en el audiovisual de Yolanda Domínguez (2015): Niños vs. Moda. A partir de las preguntas sobre lo que observan en las imágenes, los estudiantes construyen respuestas hipotéticas. Este taller sensibiliza a los estudiantes, pero sobre todo a la maestra participante y a la investigadora

porque se hizo claridad sobre el impacto de la industria de los medios de comunicación en la proliferación de los estereotipos de género. Los estudiantes hicieron lluvia de ideas y narraciones sobre lo observado.

En el Taller 05: Las redes sociales en internet. Taller en el que se planteó un dilema moral a partir de un video titulado “Una red de burlas”. Los estudiantes reflexionaron sobre las implicaciones que tiene la toma de decisión de desenmascarar la discriminación que se produce en las redes sociales. La disyuntiva entre callar o denunciar. La toma de decisiones.

En el Taller 06: Las canciones preferidas y qué nos dice su contenido. Las opiniones dadas respecto a las canciones son espontáneas, y no se percibe reflexión sobre el contenido de las canciones. El recurso didáctico le permitió a la maestra diagnosticar la influencia que tiene en los estudiantes los contenidos, ritmos, artistas y que son consumidos sin ninguna reflexión ni por parte de la maestra, tampoco de los niños y niñas.

En el Taller 07: Las emociones y el empoderamiento son valiosas, son más poderosas; y se refirieron con frases como las siguientes: “El libro trataba del poder que tienen las niñas y del respeto de ellas y que las niñas cambian físicamente, pero siempre son ellas mismas”. En cuanto a la creatividad los estudiantes elaboraron lluvia de ideas, imitaciones y narraciones y argumentación en menor escala.

En el Taller 08: El respeto a la diferencia. Cuento “La niña invisible” visible. ¿Cómo trataría a una niña invisible del salón? ¿Qué harías si tú fueras la niña invisible? En este taller se observa con más claridad que los estudiantes, con respecto a la convivencia con una persona que es diferente, responden que debe ser tratada con naturalidad. Aquí se produce un mayor acercamiento a la metacognición a llevar el ejercicio a una posible aplicación a la vida del aula de clase.

En el Taller 09: Explicitando las ideas sobre la equidad de género. En este taller se reforzaron algunos aprendizajes sobre la equidad de género que habían sido trabajados en los talleres anteriores, a partir de la elaboración de carteles elaborados por los estudiantes en forma individual y luego socializados con todo el grupo. Los estudiantes diseñaron los carteles con ideas como las siguientes: “tanto niños como niñas pueden jugar las mismas cosas”; “tanto los niños como las niñas necesitan protección”; “tanto niño, como niñas tienen la misma capacidad

de amar”; “los buenos modales deben ser utilizados por niños y niñas”; “con el avance de la tecnología, el uso de la fuerza física pasó a un segundo plano”; “Todos podemos, niñas y niños participamos por igual en las actividades académicas”.

En el Taller 10: Las preguntas de la vida. El taller orientó el auto reconocimiento de los estudiantes para lo cual propuso a los estudiantes reflexionar sobre los hechos que no me gustaría que me volvieran a pasar; las frases o palabras que no les gustaría que les volvieran a decir; los amores de sus vidas; y los principios que no estaría dispuestos a negociar. En este taller se observó que sus experiencias de vida están cifradas en la vida cotidiana de sus familias, la escuela y los medios de comunicación y que es necesario profundizar el ejercicio con temas específicos sobre la equidad de género.

Para finalizar el proceso de los talleres se realizó una actividad que consistió en preguntarles por los aprendizajes y lo que más les había gustado de los talleres; el presentarse ante la cámara fue un reto, algunos voluntarios y otros elegidos en los pequeños grupos; los aprendizajes fueron el respeto a la diferencia, la no violencia, la cooperación, el aprendizaje de valores y el gusto por los cuentos, las canciones, las fábulas.

4.4.3 Resultados cuantitativos pre test (T1) y post test (T2) de la aplicación de la estrategia de intervención TEGE

El último paso en la tercera fase de la investigación que contiene esta tesis tuvo como objetivo testar la última de mis hipótesis (**Hipótesis 5**): encontrar cambios en las concepciones sobre la equidad en las relaciones de género en los estudiantes como resultado de la aplicación de la estrategia diseñada.

Para ello conté con un grupo de 32 estudiantes que cumplimentaron los cuestionarios de auto reconocimiento de rasgos de género (versión reducida del BSRI de López-Sáez y Morales, 1995) y creencias sobre niños y niñas antes de pasar por la aplicación de la estrategia de intervención TEGE (pre test, T1). Al término de esta, unos cuatro meses después, 17 de ellos (tasa de respuesta 53%, 11 estudiantes de sexo masculino y 6 de sexo femenino) completaron de nuevo tales cuestionarios (post test, T2). Las tablas que a continuación presento corresponden a los datos hallados en dicha muestra de 17 estudiantes, con el objeto de observar posibles cambios a partir de la intervención con la estrategia diseñada.

En la variable **auto reconocimiento de rasgos de género** (versión reducida del BSRI de López-Sáez y Morales, 1995) encuentro que en la prueba de Kolmogorov-Smirnov, su dimensión de rasgos de género **expresivos** no se distribuye normalmente en el **pretest (T1)** ($\chi^2 = 0,288$; $p = 0,001$). Sí se distribuyen normalmente las dimensiones de rasgos de género **expresivos post test (T2)** ($\chi^2 = 0,120$; $p = 0,200$), y rasgos de género **instrumentales tanto en el pretest (T1)** ($\chi^2 = 0,169$; $p = 0,200$), como en el **post test (T2)** ($\chi^2 = 0,113$; $p = 0,200$). En lo que a la prueba de homogeneidad de las varianzas se refiere, los resultados obtenidos mostraron que no existían diferencias significativas en ninguna de las variables consideradas (rasgos expresivos pretest (T1): Levene = 0,51; $p = 0,824$; post test (T2): Levene = 0,84; $p = 0,776$; rasgos de género instrumentales pretest (T1): Levene = 5,302; $p = 0,36$ y post test (T2): Levene = 0,113; $p = 0,742$).

A continuación, presento la Tabla 66 en la que se describen los datos de media y desviación estándar de la muestra completa para los rasgos expresivos e instrumentales tanto en el pre (T1) como en el post-test (T2).

Tabla 66.

Datos descriptivos rasgos expresivos e instrumentales en el pretest (T1) y en el posttest (T2), en la muestra total de los intervenidos y según sexo de los participantes

| Rasgos | | N | Media | Desviación típica |
|--------------------------------------|-------|----------|--------------|--------------------------|
| Rasgos Expresivos pretest (T1) | Niños | 11 | 3,12 | 0,77 |
| | Niñas | 6 | 3,59 | 0,54 |
| | Total | 17 | 3,28 | 0,72 |
| Rasgos Expresivos post test (T2) | Niños | 11 | 2,96 | 0,97 |
| | Niñas | 6 | 2,77 | 0,83 |
| | Total | 17 | 2,90 | 0,90 |
| Rasgos Instrumentales pretest (T1) | Niños | 11 | 3,04 | 0,73 |
| | Niñas | 6 | 2,79 | 1,39 |
| | Total | 17 | 2,95 | 0,97 |
| Rasgos Instrumentales post test (T2) | Niños | 11 | 2,81 | 0,61 |
| | Niñas | 6 | 2,79 | 0,57 |
| | Total | 17 | 2,81 | 0,58 |

En la estimación de las potenciales diferencias entre el pre (T1) y en el post-test (T2), dado que la variable auto reconocimiento de rasgos de género expresivos no se distribuía

normalmente consideré mejor opción realizar la prueba no paramétrica de los rangos con signo de Wilcoxon para muestras relacionadas en función del sexo que ofrezco a continuación. Veamos.

Tabla 67.

Análisis de los rangos con signo de Wilcoxon rasgos expresivos en el pretest (T1) y en el post-test (T2) según sexo de los participantes

| | | N | Media | Desviación típica | Z | p |
|-------|----------------------------------|----|-------|-------------------|--------|-------|
| Niños | Rasgos Expresivos pretest (T1) | 11 | 3,12 | 0,77 | -0,510 | 0,610 |
| | Rasgos Expresivos post test (T2) | 11 | 2,96 | 0,97 | | |
| Niñas | Rasgos Expresivos pretest (T1) | 6 | 3,59 | 0,54 | -1,76 | 0,078 |
| | Rasgos Expresivos post test (T2) | 6 | 2,77 | 0,83 | | |

Nota. N = tamaño de la muestra; Z = valor estadístico estandarizado de la prueba de Wilcoxon; p = valor de significancia.

Tal y como se muestra en la tabla, las diferencias de medias entre el pretest y el post-test en rasgos expresivos no son estadísticamente significativas al 0,05 ni en el grupo de los niños participantes ($Z = -5,10$; $p = 0,610$), ni en el de las niñas ($Z = -1,76$; $p = 0,078$). No obstante, en este último caso cabe destacar que esta variable el puntaje medio se redujo desde un 3,59 en pre test (T1) a un 2,77 en el post test (T2). En la estimación de las potenciales diferencias entre el pre (T1) y en el post-test (T2), en la variable auto reconocimiento de rasgos de género instrumentales realicé una prueba t de Student en función del sexo cuyos resultados ofrezco a continuación en la Tabla 68.

Tabla 68.

Prueba t de Student para muestras relacionadas: rasgos instrumentales en el pretest (T1) y en el post-test (T2) según sexo de los participantes

| | | N | Media | Desviación típica | t | p |
|-------|--------------------------------------|----|-------|-------------------|-------|-------|
| Niños | Rasgos Instrumentales pretest (T1) | 11 | 3,04 | 0,73 | 0,684 | 0,509 |
| | Rasgos Instrumentales post test (T2) | 11 | 2,81 | 0,61 | | |
| Niñas | Rasgos Instrumentales pretest (T1) | 6 | 2,79 | 1,39 | 0,000 | 1,00 |
| | Rasgos Instrumentales post test (T2) | 6 | 2,79 | 0,57 | | |

Nota. N = tamaño de la muestra; t = valor estadístico t; p = valor de significancia estadística.

Nuevamente las diferencias entre los puntajes de T1 y T2 en rasgos de género instrumentales no son estadísticamente significativas al 0,05 ni en el grupo de los niños participantes ($t = 0,684$; $p = 0,509$), ni en el de las niñas ($t = 0,000$; $p = 1,00$). Así pues y en general, los resultados de las comparaciones basadas en los puntajes globales atendiendo de manera diferenciada al sexo de los participantes de las variables "Rasgos expresivos" y "Rasgos instrumentales", indican que no se encontraron diferencias significativas en las mediciones entre los dos momentos evaluados pre test y post test.

Tabla 69.

Prueba t de Student para muestras relacionadas: creencias sobre niños y niñas en el pretest (T1) y en el post-test (T2) según sexo de los participantes

| | | N | Media | Desviación típica | t | p |
|-------|--|----|-------|-------------------|-------|---------|
| Niños | Creencias sobre niños y niñas pretest (T1) | 11 | 3,82 | 0,49 | 3,05 | 0,008** |
| | Creencias sobre niños y niñas post test (T2) | 11 | 2,95 | 0,67 | | |
| Niñas | Creencias sobre niños y niñas pretest (T1) | 6 | 3,69 | 0,57 | 0,683 | 0,525 |
| | Creencias sobre niños y niñas post test (T2) | 6 | 3,45 | 0,74 | | |

Nota. ** $p < 0,01$; N = tamaño de la muestra; t = valor estadístico t; p = valor de significancia estadística.

En lo que se refiere a la variable creencias sobre niños y niñas, dada su distribución normal y la homogeneidad de sus varianzas, realicé una prueba t de Student en función del sexo de niños y niñas para evaluar cambios significativos en dicha variable entre el pre test (T1) y el post test (T2), una vez realizada la intervención educativa TEGE. La Tabla 69 ofrece los resultados obtenidos y como se observa en la tabla en el caso de los niños participantes se produce un cambio en sus creencias sobre niños y niñas estadísticamente significativo entre T1 y T2 ($t = 3,05$; $p = 0,008$), con un tamaño del efecto grande ($d = 1,48$) según Cohen (0,1–0,29 = efecto pequeño; 0,3–0,49 = efecto medio; $\geq 0,5$ = efecto grande). En el caso de las niñas el tamaño del efecto es mediano $d = 0,36$

Tabla 70.

Datos descriptivos creencias sobre niños y niñas, en el pretest (T1) y en el posttest (T2) en la muestra de 6 niñas intervenidas.

| Descripción del ítem | Media T1 | SD | Media T2 | SD | Z | Sig. Asintótica |
|--|-----------------|-----------|-----------------|-----------|----------|------------------------|
| Tanto niñas como niños deben aprender sobre labores domésticas y cuidado familiar | 5,00 | 0,000 | 4,50 | 0,837 | -1,342 | 0,180 |
| Las niñas deben cuidar su belleza y los niños su capacidad física | 4,33 | 1,633 | 3,33 | 1,966 | -0,756 | 0,450 |
| Las niñas deben ser más sumisas que los niños | 1,83 | 0,983 | 2,83 | 2,041 | -1,084c | 0,279 |
| Los buenos modales son más necesarios en las niñas que en los niños | 4,00 | 1,673 | 3,00 | 1,897 | -1,069 | 0,285 |
| Las niñas cooperan más que los niños en las actividades escolares | 4,50 | 0,837 | 2,67 | 1,862 | -1,841 | 0,066 |
| Las niñas necesitan más protección que los niños | 4,50 | 0,837 | 3,50 | 1,761 | -1,289 | 0,197 |
| Las niñas son más afectuosas que los niños | 4,33 | 1,033 | 4,17 | 1,602 | 0,000d | 1,000 |
| Las niñas son mejores en lenguaje y los niños en matemática | 2,67 | 1,966 | 3,33 | 1,633 | -0,816c | 0,414 |
| Las niñas son más tímidas que los niños para pedir la palabra en clase | 3,50 | 1,761 | 3,67 | 1,506 | -0,184c | 0,854 |
| Las niñas tienen más responsabilidad que los niños cuando inician una relación sexual | 4,17 | 1,602 | 4,17 | 0,983 | 0,000d | 1,000 |
| Las niñas son más espirituales que los niños | 3,50 | 1,975 | 2,33 | 1,751 | -1,604 | 0,109 |
| Las niñas exigen menos atención en clase que los niños porque son más ordenadas | 4,33 | 1,633 | 2,67 | 1,966 | -1,633 | 0,102 |
| A la hora del descanso prefiero que los niños jueguen al aire libre y las niñas conversen en los corredores bajo techo | 3,33 | 1,966 | 3,83 | 1,602 | -0,447c | 0,655 |
| Niños y niñas están en capacidad de jugar las mismas cosas | 5,00 | 0,000 | 3,33 | 1,862 | -1,633 | 0,102 |
| Los niños son más fuertes que las niñas | 1,67 | 1,033 | 3,67 | 1,751 | -2,032c | 0,042 |
| Las niñas se deben preparar para casarse y tener familia | 1,17 | 0,408 | 2,83 | 2,041 | -1,47c | 0,141 |
| Niños y niñas pueden ser exitosos en cualesquiera de las profesiones | 5,00 | 0,000 | 4,83 | 0,408 | -1,000 | 0,317 |

Nota: MT1= media en el pre test. MT2= media en el post test, DS= desviación estándar, Z= valor estadístico estandarizado, Sig. Asintótica= indicador de significación

Ahondando en esta variable realicé una comparación entre sus puntajes antes y después de la intervención tomando en cuenta cada ítem. Esto porque en la prueba que operacionaliza dicha variable, los ítems se refieren a los estereotipos sobre diversos dominios como el cuidado, la protección, las habilidades domésticas, habilidades diferenciales en el aprendizaje, el afecto, la espiritualidad, la cooperación, los juegos, la capacidad física, las profesiones, entre otros. Por ese motivo, y para intentar precisar mejor los efectos específicos de la intervención, decidí observar si es posible determinar que el programa impacta más unos aspectos que otros.

En otras comparaciones de medias, aunque el valor de significancia no es de $\geq 0,5$, encontramos que en cuanto a que las niñas deben ser más sumisas que los niños, y que las niñas se deben preparar para casarse y tener familia, en los dos momentos las medias representan un desacuerdo, aunque también el desacuerdo es mayor en el T1. En otros ítems que expresan tendencia hacia la equidad de género, encontramos acuerdo por encima de la media en los dos momentos, por ejemplo: tanto niñas como niños deben aprender sobre labores domésticas y cuidado familiar; las niñas y los niños pueden ser exitosos en cualesquiera de las profesiones. En algunos ítems se nota una tendencia a un menor acuerdo en el T2, ocurre así con: los buenos modales son más necesarios en las niñas que en los niños, las niñas cooperan más que los niños en las actividades escolares, las niñas necesitan más protección que los niños, las niñas deben cuidar su belleza y los niños su capacidad física, las niñas exigen menos atención en clase que los niños.

En la Tabla 71, en cuanto a la muestra, en total, de 11 niños, al comparar las medias antes y después de la intervención, encontramos cambios significativos con tendencia a aumentar el desacuerdo, con una diferencia entre los puntajes de T1 y T2, en los ítems: Las niñas deben ser más sumisas que los niños (M T1 = 3,27; MT2 = 1,64; p = 0,040); los buenos modales son más necesarios en las niñas que en los niños (MT1 = 2,84; MT2 = 1,27; p = 0,011); las niñas necesitan más protección que los niños (MT1 = 3,55; MT2 = 2,36; p = 0,045); las niñas son más afectuosas que los niños (MT1 = 5,00; MT2 = 2,91; p = 0,014); las niñas son mejores en lenguaje y los niños en matemática (MT1 = 4,18; MT2 = 1,91; p = 0,018).

Tabla 71.

Datos descriptivos creencias sobre niños y niñas, en el pretest (T1) y en el postest (T2) en la muestra de 11 niños intervenidos.

| Descripción del ítem | Media T1 | SD | Media T2 | SD | Z | Sig. A |
|--|-----------------|-----------|-----------------|-----------|----------|---------------|
| Tanto niñas como niños deben aprender sobre labores domésticas y cuidado familiar | 4,18 | 1,328 | 4,55 | 0,934 | -0,682b | 0,495 |
| Las niñas deben cuidar su belleza y los niños su capacidad física | 4,36 | 1,286 | 4,00 | 1,483 | -0,677 | 0,498 |
| Las niñas deben ser más sumisas que los niños | 3,27 | 1,794 | 1,64 | 1,206 | -2,058 | 0,040 |
| Los buenos modales son más necesarios en las niñas que en los niños | 2,82 | 1,662 | 1,27 | 0,905 | -2,555 | 0,011 |
| Las niñas cooperan más que los niños en las actividades escolares | 2,00 | 1,612 | 1,91 | 1,221 | -0,105 | 0,916 |
| Las niñas necesitan más protección que los niños | 3,55 | 1,753 | 2,36 | 1,748 | -2,003 | 0,045 |
| Las niñas son más afectuosas que los niños | 5,00 | ,000 | 2,91 | 1,921 | -2,456 | 0,014 |
| Las niñas son mejores en lenguaje y los niños en matemática | 4,18 | 1,601 | 1,91 | 1,221 | -2,375 | 0,018 |
| Las niñas son más tímidas que los niños para pedir la palabra en clase | 4,36 | 1,286 | 3,55 | 1,440 | -1,254 | 0,210 |
| Las niñas tienen más responsabilidad que los niños cuando inician una relación sexual | 4,09 | 1,640 | 3,36 | 1,804 | -0,724 | 0,469 |
| Las niñas son más espirituales que los niños | 2,82 | 1,834 | 1,64 | 1,286 | -1,179 | 0,238 |
| Las niñas exigen menos atención en clase que los niños porque son más ordenadas | 2,73 | 1,794 | 1,64 | 0,924 | -1,488 | 0,137 |
| A la hora del descanso prefiero que los niños jueguen al aire libre y las niñas conversen en los corredores bajo techo | 3,64 | 1,748 | 3,27 | 2,005 | -0,641 | 0,521 |
| Niños y niñas están en capacidad de jugar las mismas cosas | 4,64 | 0,924 | 3,45 | 1,809 | -1,594 | 0,111 |
| Los niños son más fuertes que las niñas | 4,91 | 0,302 | 3,82 | 1,834 | -1,656 | 0,098 |
| Las niñas se deben preparar para casarse y tener familia | 3,82 | 1,722 | 4,00 | 1,414 | -,343b | 0,732 |
| Niños y niñas pueden ser exitosos en cualquiera de las profesiones | 4,73 | 0,905 | 5,00 | 0,000 | -1,00b | 0,317 |

Nota: Nota: MT1= media en el pre test. MT2= media en el post test, DS= desviación estándar, Z= valor estadístico estandarizado, Sig. Asintótica= indicador de significancia.

En las otras comparaciones de medias, aunque el valor de significancia no es de $\geq 0,5$, encontramos ligera tendencia a aumentar el desacuerdo, por ejemplo, en: Las niñas cooperan más que los niños en las actividades escolares. Las niñas cooperan más que los niños en las actividades escolares. Las niñas son más tímidas que los niños para pedir la palabra en clase. Las niñas tienen más responsabilidad que los niños cuando inician una relación sexual. Las niñas son más espirituales que los niños. Las niñas exigen menos atención en clase que los niños porque son más ordenadas. En dos ítems expresan tendencia hacia la equidad de género porque el acuerdo está por encima de la media en los dos momentos: tanto niñas como niños deben aprender sobre labores domésticas y cuidado familiar; las niñas y los niños pueden ser exitosos en cualquier profesión.

En la Tabla 72, al juntar la muestra de niños y niñas para un total de 17, y comparar las medias antes y después de la intervención, encontramos cambios significativos con tendencia a aumentar el desacuerdo con una diferencia entre pretest T1 y el posttest T2, en los ítems: sobre que las niñas necesitan más protección que los niños (MT1 = 3,88; MT2 = 2,76; $p = 0,016$).

Las niñas son más afectuosas que los niños (MT1 = 4,76; MT2 = 3,35; $p = 0,019$), las niñas exigen menos atención en clase que los niños porque son más ordenadas (MT1 = 3,29; MT2 = 2,00; $p = 0,027$). En el ítem sobre que los niños y niñas están en capacidad de jugar las mismas cosas, aunque, en los dos momentos de aplicación del test las medias están por encima, pero se observa tendencia al desacuerdo (MT1 = 4,76; MT2 = 3,45; $p = 0,025$).

Tabla 72.

Datos descriptivos creencias sobre niños y niñas, en el pretest (T1) y en el postest (T2) en la muestra total con 17 niñas y niños intervenidos.

| Descripción del ítem | Media T1 | SD | Media T2 | SD | Z | Sig. Asintótica |
|--|-----------------|-----------|-----------------|-----------|----------|------------------------|
| Tanto niñas como niños deben aprender sobre labores domésticas y cuidado familiar | 4,47 | 1,125 | 4,53 | 0,874 | -0,120b | 0,905 |
| Las niñas deben cuidar su belleza y los niños su capacidad física | 4,35 | 1,367 | 3,76 | 1,640 | -,900 | 0,368 |
| Las niñas deben ser más sumisas que los niños | 2,76 | 1,678 | 2,06 | 1,600 | -1,165 | 0,244 |
| Los buenos modales son más necesarios en las niñas que en los niños | 3,24 | 1,715 | 1,88 | 1,536 | -2,701 | 0,007 |
| Las niñas cooperan más que los niños en las actividades escolares | 2,88 | 1,833 | 2,18 | 1,468 | -1,387 | 0,165 |
| Las niñas necesitan más protección que los niños | 3,88 | 1,536 | 2,76 | 1,786 | -2,411 | 0,016 |
| Las niñas son más afectuosas que los niños | 4,76 | ,664 | 3,35 | 1,869 | -2,351 | 0,019 |
| Las niñas son mejores en lenguaje y los niños en matemática | 3,65 | 1,835 | 2,41 | 1,502 | -1,836 | 0,066 |
| Las niñas son más tímidas que los niños para pedir la palabra en clase | 4,06 | 1,478 | 3,59 | 1,417 | -0,953 | 0,340 |
| Las niñas tienen más responsabilidad que los niños cuando inician una relación sexual | 4,12 | 1,576 | 3,65 | 1,579 | -0,742 | 0,458 |
| Las niñas son más espirituales que los niños | 3,06 | 1,853 | 1,88 | 1,453 | -1,799 | 0,072 |
| Las niñas exigen menos atención en clase que los niños porque son más ordenadas | 3,29 | 1,863 | 2,00 | 1,414 | -2,216 | 0,027 |
| A la hora del descanso prefiero que los niños jueguen al aire libre y las niñas conversen en los corredores bajo techo | 3,53 | 1,772 | 3,47 | 1,841 | -0,207 | 0,836 |
| Niños y niñas están en capacidad de jugar las mismas cosas | 4,76 | 0,752 | 3,41 | 1,770 | -2,239 | 0,025 |
| Los niños son más fuertes que las niñas | 3,76 | 1,715 | 3,76 | 1,751 | 0,000d | 1,000 |
| Las niñas se deben preparar para casarse y tener familia | 2,88 | 1,900 | 3,59 | 1,698 | -1,21b | 0,223 |
| Niños y niñas pueden ser exitosos en cualesquiera de las profesiones | 4,82 | 0,728 | 4,94 | 0,243 | -0,447b | 0,655 |

Nota: MT1= media en el pre test. MT2= media en el post test, DS= desviación estándar, Z= valor estadístico estandarizado, Sig. Asintótica= indicador de significación

4.5 Resumen

En la fase 1, en la que se aplicó un cuestionario a 317 niños y niñas y a 100 docentes, hombre y mujeres; encontramos que la distribución numérica de niños y niñas en instituciones de enseñanza pública y privada es similar, como también la pertenencia a familias nucleares. En los resultados del cuestionario los niños y niñas ven con aceptación los estereotipos de género, y observan que sus docentes utilizan métodos de pedagogía constructivista, y son creativos e innovadores. En la población de docentes, se observa un mayor porcentaje de mujeres que de hombres, esto debido a que tradicionalmente las mujeres acceden a cargos en el nivel de educación básica; y un mayor porcentaje de mujeres con especialización y maestría. Y en general los docentes no están de acuerdo con las “Creencias sobre niños y niñas”, en las que se expresan los estereotipos de género.

Las muestras de niños y niñas como las de docentes hombres y mujeres indican que existen preferencias por el modelo de pedagogía constructivista; no se encuentran mayores diferencias en cuanto a preferencias pedagógicas, propensión a la equidad de género y sí una diferencia en cuanto a la creatividad e innovación que aparece con mayor intensidad en las mujeres. Las niñas y las docentes mujeres se autoperceben con rasgos expresivos. También se observa en la población docente que existe asociación entre las “Preferencias pedagógicas”, “Creatividad e innovación” y “Propensión a la equidad de género”, lo que podría ser favorable a la hora de implementar estrategias en pro de la equidad de género.

En cuanto al cuestionario sobre deseabilidad, el mayor puntaje posible a obtener sería 11, que indicaría el puntaje de máxima deseabilidad. En este caso los docentes alcanzaron una media de 7,4 y los niños y las niñas una media de 6,5; lo que quiere decir que los niños y las niñas respondieron con mayor sinceridad que los docentes.

En la fase dos, el diseño de la propuesta TEGE, fue el resultado del trabajo participativo del grupo de discusión que consistió en analizar los resultados de los cuestionarios, reflexionar con base en el enfoque teórico, elaborar el conjunto de disposiciones que consideramos orientan a los maestros en su quehacer pedagógico en favor de la equidad de género basados en reconocer los estereotipos de género, desarrollar los conocimientos específicos sobre equidad de género, privilegiar el lenguaje incluyente, articular el componente de la equidad de

género al currículo, desarrollar el pensamiento creativo, crítico y metacognitivo como táctica para transformar, construir didácticas sobre equidad de género, investigar la realidad cotidiana patriarcal en el aula de clase, utilizar diferentes estilos de presentación de los contenidos, constituir redes para fortalecer las propuestas e integrar la equidad de género como proyecto de vida.

Los 10 talleres diseñados tuvieron un esquema común, y se tomaron estereotipos de género tales como: La discriminación por causa biológica, los roles tradicionales del cuidado, los estereotipos de belleza influidos por los medios de comunicación, la moda transmisora de los estereotipos de género, las redes sociales en internet como transmisoras de la discriminación de género, el lenguaje violento y denigrante encontrado en las canciones preferidas por los niños, las emociones y el empoderamiento de las mujeres, el respeto a la diferencia y a la diversidad de géneros, el autorreconocimiento como posibilidad de estructurar un proyecto de vida.

En la tercera fase, en la que se hizo la aplicación de los 10 talleres, se observó el papel activo de los estudiantes, el manejo de una información intencionada, el desarrollo del pensamiento crítico, creativo y metacognitivo. La articulación de los temas sobre equidad de género y con los temas del área de lenguaje permitió darle sentido al aprendizaje del lenguaje. Las preguntas fueron dispositivos fundamentales para generar reflexión, argumentación, construcción de inferencias por parte de los estudiantes. Los materiales utilizados en diferentes formatos facilitaron el abordaje de los temas.

En cuanto al pre T1 y post T2 del cuestionario, aplicado en la muestra de estudiantes, se observó que no variaron significativamente las concepciones que los niños y las niñas tienen sobre los rasgos expresivos e instrumentales; no obstante, en lo que respecta a las creencias sobre niños y niñas se muestran algunas variaciones, en especial en la muestra de niños en la que al comparar pre T1 y post T2 del cuestionario, se observan algunos cambios por cuanto aumenta el desacuerdo en proposiciones, tales como que las niñas deben ser más sumisas que los niños, los buenos modales son más necesarios en las niñas que en los niños; las niñas necesitan más protección que los niños; las niñas son más afectuosas que los niños; las niñas son mejores en lenguaje y los niños en matemática; algunos de estos cambios se pueden corroborar al observar los carteles elaborados en el taller 09.

**CAPÍTULO 5: DISCUSIÓN DE
RESULTADOS, CONCLUSIONES Y
LIMITACIONES**

5.1 Introducción

Nuestro principal propósito al desarrollar este proyecto de investigación fue el de encontrar estrategias que promovieran la equidad de género en la educación, principalmente en la básica primaria, y se espera que tales estrategias puedan ser utilizadas y den pistas para nuevas experiencias educativas e investigaciones en torno al tema. El proceso se desarrolló a partir de caracterizar los estereotipos de género y las relaciones pedagógicas que se suscitan en estudiantes y docentes, para orientar la construcción de la propuesta TEGE que se aplicó a un grupo de 32 estudiantes de básica primaria, en una institución educativa pública ubicada en la ciudad de San Gil, Santander, Colombia.

Las experiencias e investigaciones educativas, internacionales, nacionales y locales que sirvieron de marco de referencia estuvieron orientadas, algunas a caracterizar los estereotipos de género y otras a intervenir para lograr deconstruirlos. No obstante, es necesario anotar que las experiencias promovidas por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, y las registradas en el Foro Educativo de 2019, obedecen más a la prevención del aborto y al favorecimiento de la convivencia que a la intervención para transformar la cultura patriarcal.

También, fueron motivo de reflexión las aportaciones de las teorías feministas y su trasegar histórico que proponen el desafío de asumir el feminismo como una teoría política y filosófica, y como movimiento social y proyecto de vida. Reconocer la existencia de las diferentes normas educativas sancionadas por el Estado, y qué dictaminan sobre la abolición de la discriminación por razones de género y optar por los planteamientos de la pedagogía constructivista, fueron importantes para el diseño de la estrategia educativa, TEGE. En general, todo el marco de referencia trabajado en los dos primeros capítulos orientó el planteamiento y desarrollo de esta investigación de corte cuantitativo y cualitativo.

Una parte del proceso fue caracterizar una población de estudiantes y docentes que nos permitiera identificar las autopercepciones con respecto a lo que se considera culturalmente como rasgos femeninos y masculinos (Agut *et al.*, 2023; Bem, 1974) y con las creencias de niños y niñas en las que se representaron los estereotipos de género. Pero también fue necesario identificar las preferencias pedagógicas, actitudes creativas e innovadoras y la propensión a la equidad de género.

Otra parte la constituyó el diseño de la estrategia TEGE (Talleres para la Equidad de Género) y su aplicación a un grupo específico de estudiantes de la básica primaria para analizar sus resultados y verificar el desarrollo del pensamiento crítico, creativo e innovador y metacognitivo con lo que consideramos se facilita la transformación de los estereotipos de género y el desarrollo de posibles cambios hacia la equidad de género. Los resultados se fueron socializando en el transcurso de la investigación en eventos educativos a nivel local y nacional, y con la publicación de dos artículos y dos ponencias presentadas.

También elaboro algunas conclusiones que tienen que ver con la caracterización de los estereotipos de género en la cultura educativa, las aportaciones de las experiencias analizadas, el enfoque constructivista de la pedagogía y la estrategia TEGE y su aplicación y análisis en aras del desarrollo de los objetivos y de la verificación de las hipótesis.

Expreso algunas limitaciones del trabajo respecto de la muestra utilizada para abordar la caracterización de los estereotipos de género, el limitado tiempo de la aplicación la estrategia y la ausencia de padres y madres en el proceso de investigación.

5.2 Discusión de los resultados de la investigación

De acuerdo con lo expresado en la introducción, en este apartado daré cuenta del análisis que he realizado al proceso de investigación siguiendo como derrotero los objetivos; y en forma transversal las hipótesis planteadas.

5.2.1 Los estereotipos de género se manifiestan en el ambiente educativo de básica primaria

En la muestra de niños y niñas, encontramos bastante homogeneidad en la distribución por sexo en las zonas urbanas y rurales, en los colegios públicos y privados; la mayoría de niños y niñas tienen hermanos o hermanas, viven en mayor porcentaje con padre y madre. En cuanto a rasgos instrumentales no existen diferencias estadísticamente significativas en función del sexo; pero comparando niños y niñas, las niñas se autorreconocen en mayor medida con rasgos de género expresivos.

Los juicios e inferencias sobre los sexos (Cuadrado, 2007), que se atribuyen

diferencialmente y que se manifiestan como si fuesen naturales, cuando son culturales, fueron corroborados en la población de niños y niñas en la primera fase de caracterización; no existen diferencias en función del sexo en cuanto a las creencias sobre niños y niñas, que normalizan los estereotipos, aceptando las referidas a comportamientos de sumisión, buenos modales, cooperación, timidez, espiritualidad, orden y tipo de espacio preferido para el ocio; las habilidades domésticas, conocimientos matemáticos y de lenguaje, y tipos de juegos preferidos; las preferencias por la belleza o la capacidad física, y el uso de fuerza o debilidad física; las manifestaciones de afecto; la protección, reproducción y éxito profesional; dichos hallazgos también son reconocidos en las investigaciones que fueron nuestros referentes tales como las de Asensio (2015), Guerra (2017), Fernández *et al.* (2016) y Flores (2008).

No obstante al aplicar el postest a la muestra de 17 niños y niñas sobre rasgos de género y sobre creencias de los niños y las niñas; encontramos que las niñas continúan autovalorándose con rasgos expresivos y sus cambios en las concepciones sobre las creencias no son notorias, mientras que en los niños aunque no hay cambios en los rasgos de género instrumentales, evidenciamos algunas proposiciones en la que el desacuerdo aumenta, por ejemplo en : las niñas deben ser más sumisas que los niños, los buenos modales son más necesarios en las niñas que en los niños; las niñas necesitan más protección que los niños; las niñas son más afectuosas que los niños; las niñas son mejores en lenguaje y los niños en matemática; algunos de estos cambios se pueden corroborar al observar los carteles elaborados en el taller 09 en los que expresan claramente cambios en la manera de pensar que tenderían hacia la equidad de género.

En la muestra de docentes, como ya hemos dicho, se destaca un alto porcentaje de mujeres que laboran en el nivel de educación primaria, se observa una distribución homogénea respecto al sexo de los participantes y el promedio de edad, el porcentaje también es homogéneo en cuanto al estado civil casado. Volvemos a encontrar homogeneidad de hombres y mujeres con respecto a la antigüedad en el cargo en el rango de 21 a 30 años respectivamente, y una diferencia notoria en cuanto a rango de 1 a 10 años en la que prevalecen los docentes hombres.

En la población de docentes se presentan aparentes contradicciones; pues mientras se autodescriben con rasgos de género expresivos las mujeres, e instrumentales los hombres; dicha población respondió no estar de acuerdo con los estereotipos de género representados en las

creencias sobre niños y niñas. Al respecto caben algunas inferencias; si los estereotipos de género son culturales y los niños precisamente están en esa etapa de socialización en la cual los maestros y maestras cumplen un papel importante, y si los comportamientos son aprendidos y socialmente construidos, es natural que los docentes influyan en las concepciones que sobre este aspecto manifiestan los niños y las niñas. De otra parte, es preciso anotar que los docentes expresaron un mayor grado de deseabilidad que los niños y las niñas; con lo cual sospechamos que los docentes, en general, han respondido con arreglo a lo deseable para un ambiente escolar que practica la equidad de género.

Al examinar el autorreconocimiento de rasgos expresivos e instrumentales (Bem, 1974) en la población participante de mujeres, tanto de estudiantes como de docentes, encontramos una preferencia femenina sobre los rasgos expresivos, es decir, que las mujeres se consideran cariñosas, sensibles ante las necesidades de los demás, comprensivas, compasivas, afectuosas, tiernas, delicadas y sumisas, mientras que los niños hombres, y docentes hombres, se consideran atléticos, con personalidad fuerte, amantes del peligro, dominantes, agresivos, combativos, líderes, individualistas, duros, egoístas. Estos rasgos subyacen a un conjunto de normas y comportamientos sociales específicos para mujeres y hombres (León y Aizpurúa, 2020). Lo cual coincide con lo culturalmente asignado al sexo femenino y al masculino; hallazgo que también se encuentra en trabajos como los de Agut *et al.* (2023), en cuya investigación las mujeres estudiantes universitarias se autodescribían de forma más expresiva, mientras que las autocalificaciones de los hombres eran más instrumentales. En el trabajo de García *et al.*, (2014), encontramos resultados que ratifican la relación entre los rasgos masculinos y una mayor probabilidad de ejercer conductas agresivas. En los estudios de Lara (1991), en el hombre, la presencia de rasgos masculinos parece ser el factor más importante, mientras que en la mujer son los femeninos. En Sánchez *et al.* (2009), los resultados de la investigación muestran que las imágenes prototípicas de hombres y mujeres se presentan bien definidas en la adolescencia de acuerdo con el estereotipo de género.

Existen estudios que acentúan la sospecha sobre la contradicción enunciada observada en los docentes; el estudio de Capdevila *et al.* (2014) resalta que los maestros y maestras evidencian contradicciones en el ámbito de las creencias personales, y les es más fácil superar los estereotipos a nivel conceptual que a nivel práctico. Otra interpretación a este resultado es en relación con el currículo oculto; por ejemplo, Betancourt y Flórez (2020), se refieren al currículo oculto que permea la acción cotidiana de la escuela y contiene los estereotipos de

género y, en el mismo sentido, Serra *et al.* (2020) se refiere a los estereotipos de feminidad y masculinidad hegemónicos los cuales siguen presentes de forma más o menos “inconsciente”, reforzando unas conductas adecuadas, o inadecuadas, según el género; también Basto y Soberanis (2020) encontraron mayormente como parte del *currículum* oculto, estereotipos de género coincidentes con modelos hegemónicos sobre lo femenino y lo masculino. En este sentido consideramos la necesidad de continuar indagando sobre la posible contradicción entre el deber ser (los maestros no están de acuerdo con los estereotipos de género), y el hacer (las mujeres docentes se autodescriben con rasgos expresivos y los docentes hombres con rasgos instrumentales).

5.2.2 Preferencias pedagógicas y la propensión a la equidad de género

Llama la atención las correlaciones que se encuentran entre preferencias pedagógicas, creatividad e innovación y propensión a la equidad de género; también llama la atención que mientras aumenta el puntaje en los rasgos de género expresivos, el puntaje en las creencias sobre niños y niñas disminuye.

Las preferencias pedagógicas, al igual que los aspectos sobre la propensión a la equidad de género y la creatividad e innovación, estuvieron valorados positivamente por parte de los docentes hombres y mujeres, al mismo tiempo que los niños y niñas coincidieron en dicha valoración. Es decir, las variables edad, género y el rol de ser docente o estudiante no aparecen como variables significativas en la valoración positiva que los docentes y estudiantes hacen sobre estos aspectos.

En la muestra de niños y niñas se observa una correlación alta entre las preferencias pedagógicas, la creatividad e innovación y la propensión a la equidad de género. Es decir, que tanto los niños y las niñas como los docentes (hombres y mujeres) tienen un enfoque constructivista de pedagogía que se refleja en las actividades, la variada forma de presentar los temas a tratar, la utilización de varias fuentes de información, el fomento a la participación de los estudiantes, el desarrollo cognitivo, la toma de decisiones.

Al mismo tiempo, niños y niñas consideran que los docentes están capacitados y promueven la equidad de género a partir de proyectos y programas, los procesos curriculares y la selección de textos. Como también proponen nuevas ideas, descubren nuevos métodos,

aplican, de forma útil, las ideas novedosas, generan soluciones originales, entusiasman a sus colegas con ideas innovadoras y evalúan sus procesos creativos.

La buena valoración realizada por la población de docentes participantes, sobre el conocimiento pedagógico, sobre la enseñanza y el aprendizaje, sin referirse a un dominio específico, puede estar relacionado con los altos niveles de estudio de los docentes, quienes en su mayoría cuentan con título de maestría. Tanto los niños y las niñas, como los docentes hombres y mujeres se muestran satisfechos frente al modelo educativo, siendo este constructivista, lo que permite pensar que el terreno está abonado para un trabajo pedagógico con la especificidad sobre equidad de género; por ello la posibilidad de que los docentes tengan en cuenta la estrategia TEGE como una oportunidad de transformación de la acción pedagógica.

5.2.3 Características de la estrategia didáctica

En la caracterización de los aspectos pedagógicos utilizado por los maestros y maestras, en la fase 1, encontramos presente el enfoque constructivista de la pedagogía. En consonancia con lo anterior la estrategia TEGE estuvo orientada al uso de metodologías activas que compaginan la teoría y la práctica, por ello un conjunto de disposiciones que interpretan y reflexionan con base en la fundamentación teórica utilizada en esta investigación y un conjunto de talleres que se convirtieron en la táctica para favorecer el papel activo de los estudiantes (Woolfolk, 2006), así como para orientar el desarrollo del pensamiento crítico en el cual la pregunta, la reflexión, la argumentación, el análisis y la solución de problemas (Grijalba *et al.*, 2020), dan paso a la toma de conciencia y la transformación de la realidad (Freire, 2011).

En los talleres se refieren a tres aspectos que le dan especificidad: el primero relativo al aspecto curricular, el segundo a los materiales utilizados y el tercero al proceso pedagógico.

En cuanto al aspecto curricular, los talleres se caracterizaron por relacionar algún estereotipo de género (o tema sobre la equidad de género) con un concepto orientador basado en las teorías feministas y la fundamentación sobre el concepto de género, articulado a un tema de lenguaje. La utilidad de esta relación se da por cuanto la intención del tratamiento de la equidad de género se especifica y, además, se orienta en la fundamentación feminista (aspecto

que los y las docentes, en general, desconocen) e integrado a la asignatura de lenguaje, de tal manera que se pueda integrar al plan de estudio.

Integrar la asignatura de lenguaje conlleva un discernimiento que requiere de un análisis cuidadoso para determinar las opciones más acertadas, pues los recursos que nos ofrece la literatura no son ingenuos y han sido portadores de sesgos sexistas, agazapados en sus obras, según Pérez y Gallardo (2008), los recursos didácticos como dispositivos que posibilitan el tratamiento de un tema específico sobre la equidad de género deben seleccionarse de tal manera que facilite el desarrollo del tema, tanto del área curricular como de la problemática sobre la cual se quiere reflexionar; en este caso sobre los estereotipos de género.

El estudio de la cartilla *Vamos a aprender*, propuesta por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, dejó ver que, aunque se proponía el proceso de interpretar, argumentar y proponer, que podría encarar directamente los temas del currículo, las actividades de evaluación y la articulación al eje transversal sobre educación para la sexualidad y la ciudadanía, no se evidencia la respectiva conexión. Los temas de lenguaje tales como las clases de oración, la opinión, el anuncio, la dramatización, la fábula, el cuento, junto con los temas sobre el cuidado, la identidad, la autobiografía, los roles, el proyecto de vida, entre otros, fueron tratados para memorizar y privilegiaron los contenidos; en particular, los referidos a los componentes del lenguaje. Por ello se propuso en la estrategia TEGE, una selección de recursos didácticos que integraran la intención comunicativa del lenguaje a la intención de abordar el tema sobre la equidad de género. Así se cotejaron los siguientes recursos didácticos:

- *El patito feo* de Hans Christian Andersen (1843), un cuento clásico, para referirnos a la discriminación por causa biológica, con el concepto orientador sobre los estereotipos asociados a los prejuicios que tienen un efecto discriminatorio (León Rubio, 1996).
- *El libro de los cerdos* de Anthony Browne (1991), un cuento para trabajar el tema de los roles tradicionales del cuidado asignado a las mujeres, con el concepto orientador de la ONU (2015), sobre el logro de la igualdad entre los géneros y el empoderamiento de las mujeres y las niñas.
- *El libro rojo de las niñas* de Cristina Romero (2021), un cuento para trabajar el empoderamiento de las niñas, el reconocimiento de sus procesos biológicos; con el concepto orientador sobre el tratamiento de las emociones tomado de Rearte *et al.* (2018).

- *La niña invisible* de Sara Cano (1918), un cuento para trabajar el tema de la discriminación por causa de género, con el concepto orientador sobre la diversidad de géneros basados en las propuestas de Platero (2018).

Otros temas de la asignatura de lenguaje tratados en los talleres fueron la novela, el audio y el video, la poesía y el canto, el cartel, el dilema moral y el proyecto de vida; de este modo la estrategia TEGE se sirvió de:

- La telenovela titulada *Betty la Fea*, guion de Fernando Gaitán (1999), de la cual se seleccionó el capítulo 8 para trabajar los estereotipos de belleza y los derechos sexuales y reproductivos; para reflexionar sobre la necesidad de razonar críticamente (Morín, 2009), y para reflexionar sobre la educación que sirve más a la dominación que a la liberación (Zamora, 2009).
- El audio y el video de Yolanda Domínguez, titulado *Niños vs. moda* (2015) sirvió para trabajar los estereotipos de belleza e igualmente estuvo basado en el concepto orientador de Morin (2009) y Zamora (2009).
- La poesía y las canciones trabajadas con base en las preferencias melódicas de los estudiantes, con una orientación que incluye los estereotipos del amor romántico, comercial y que pone en evidencia, de acuerdo con el concepto orientador, que las palabras representan un sistema de pensamiento occidental, binario, patriarcal, masculino y la necesidad de promover un lenguaje inclusivo en cuanto a género. La ONU considera que el lenguaje es uno de los factores clave que determinan las actitudes culturales y sociales.
- El dilema moral titulado “*Una red de burlas*”, tomado de www.ciudadaniadesdeelaula.com, induce a la toma de decisiones y, en este caso, se utilizó para trabajar el tema del maltrato a las mujeres a través de las redes sociales. Sobre el proyecto de vida se utilizaron preguntas que tienen que ver con aspectos significativos en la vida de los estudiantes y que influyen en la conformación de un proyecto de vida, se trabajó con el concepto orientador del ICBF (2021), sobre los proyectos de vida para los niños y las niñas.

Los materiales utilizados como instrumento didáctico se concretaron en los talleres como táctica para relacionar los saberes de los estudiantes sobre la vida cotidiana y los

conocimientos de lenguaje, en actividades compartidas de carácter práctico, en los que crean sus propias narraciones y las expresan de diversas formas. Constituye una ventaja a la hora de intentar las transformaciones que apunten a conseguir equidad en las relaciones de género. Es decir, no se dieron conceptos sobre la equidad de género, sino que se orientó su creación, reflexión y deducción por parte de los estudiantes a partir de los talleres.

Los instrumentos didácticos se seleccionaron teniendo en cuenta la edad, el grado que estaban cursando, y para precisar la complejidad de sus contenidos se tuvo en cuenta la cantidad de información que se pretendía relacionar; desde los niveles sencillos, como el caso de los cuentos y de los más complejos como la novela y el dilema moral. Se previó combinar los niveles de complejidad para permitir que fueran desafiantes y, a la vez, que fueran motivadores y sencillos. Las preguntas planeadas en cada taller también fueron un elemento que agregó complejidad o simplicidad al proceso.

La modalidad de lenguaje de los instrumentos estuvo combinada entre lo verbal con material impreso y el diligenciamiento de los portafolios de los estudiantes, el audio preparado especialmente para algunos de los cuentos y el audiovisual, entre otros materiales. Esto con el fin de que los estudiantes utilizaran el mayor número de órganos sensoriales.

La relación recurso didáctico, docente, estudiante, las características del recurso didáctico en sus niveles de complejidad, modalidades del lenguaje e integración al currículo del área de lenguaje, constituye una manera de lograr la articulación al currículo, y una oportunidad para desarrollar los proyectos transversales propuestos en el artículo 14 de la Ley General de Educación de Colombia (Ley 115 de 1997).

El docente selecciona el recurso didáctico y lo dinamiza a partir de la orientación del trabajo individual, trabajo grupal y la socialización en el aula; y en todo el proceso la intención hacia el desarrollo del pensamiento crítico, creativo y metacognitivo. “Una escuela activa enuncia interrogantes cuyas respuestas no son inmediatas ni están esperando en ningún lado y, en consecuencia, nos obligan a indagar, tanto a estudiantes como a docentes, juntos” (Lomas y Jurado, 2023, p. 132).

Al analizar el proceso pedagógico, se tiene en cuenta la relación a manera de tres bucles que se concretan en la relación recurso didáctico, docente, estudiante, por un lado; por otro, en

la relación estereotipos de género, currículo y pedagogía; y, el último de ellos, en relación con pensamiento crítico, pensamiento creativo y metacognición.

En cuanto a la relación estereotipos de género, currículo y pedagogía en la estructura de cada taller se colocó el nombre del taller con una denominación específica respecto de la equidad de género, un concepto orientador y un proceso de aula que, de manera inductiva, tuvo en cuenta los presaberes de los estudiantes, presentó un dispositivo que desde el área de lenguaje (cuento, novela, poesía, cartel y otros), orientó un ejercicio unitivo a partir de preguntas preparadas por el docente y las que fueron surgiendo de los estudiantes, con lo cual se buscó el desarrollo cognitivo de los estudiantes.

En cuanto al desarrollo del pensamiento crítico consideramos que los primeros procesos de identificar los términos que dificultan la comprensión, identificar las ideas relevantes del texto y relacionar los conocimientos previos, son generales y no corresponden estrictamente al desarrollo del pensamiento crítico; razón por la cual se podrían eliminar de la parrilla de seguimiento de los talleres, para facilitar el procedimiento al tener menor número procesos cognitivos.

5.2.4 La estrategia educativa “TEGE” y su efecto en las relaciones de equidad de género

La estrategia educativa para la promoción de la equidad de género en la educación básica, TEGE, y su efecto al ser aplicada, estuvo compuesta, como ya lo hemos registrado, por dos componentes: de una parte, las disposiciones de los maestros y, de otra, los talleres. De esta manera, se abordaron los bucles de relación: estudiante-docente-recurso didáctico, estereotipos de género –currículo-pedagogía, pensamiento crítico-creativo e innovador-metacognición.

Disposiciones y su aplicación a la acción pedagógica en equidad de género. Producto de la revisión de las experiencias educativas y de la fundamentación teórica, se cotejaron el conjunto de disposiciones que consideramos deben formar parte de la actuación del maestro en su práctica pedagógica para ejercer su compromiso con la educación, para la equidad de género. Ese conjunto de disposiciones, incluidas en el transcurso de la aplicación de la estrategia, así como los resultados sobre caracterización en la fase 1 de la población participante y los resultados de la aplicación de los talleres se socializaron con la maestra titular

del grupo y con el grupo de discusión. A continuación, mencionamos el conjunto de disposiciones que deben tener los y las docentes que tengan la intención de transformar los estereotipos de género en los estudiantes.

Sobre la disposición a alfabetizarnos en el tema de la equidad de género a partir de las teorías feministas, las políticas de género y el estudio de experiencias; específicamente sobre las teorías feministas, implica profundizar en planteamientos complejos que tal y como señala Lamas (2022), podemos hablar de muchos feminismos, y existe el deseo compartido de continuar un debate político abierto. Las teorías feministas, las políticas de género y el estudio de experiencias diríamos a la manera de Scoott (2008), que es preciso indagar sobre nuestra historia, revisar las condiciones estructurales de quienes nos comprometemos con el trabajo educativo y la investigación en el tema, profundizar en las diferentes fuentes del feminismo; y agregaríamos que es preciso tener en cuenta las experiencias e investigaciones realizadas que sirvan de espejo para las nuevas iniciativas; en este sentido, se hace necesaria la invocación a continuar alfabetizándonos para configurar el saber necesario.

La disposición a privilegiar un lenguaje que promueva la equidad de género, resultó ser desafiante pues expresarnos oralmente y por escrito, sin discriminar a un sexo en cuanto a género, es decir, el uso de un “lenguaje inclusivo” (Organización de las Naciones Unidas, s.f), que afecta positivamente la relación interpersonal, en el que todo acto de habla con sentido es un acto intersubjetivo de comunicación (Habermas, 1998), que exige estar alertas para expresarnos creativamente y corregir, cada vez que sea necesario, de tal manera que usar las dobles formas de masculino y femenino, dobles formas de sustantivos, pronombres masculinos y femeninos, sustantivos colectivos se naturalice y que podamos nombrar correctamente utilizando imágenes no discriminatorias (González y Delgado, 2016). Por fortuna se empiezan a conocer *Tesaurus* con lenguajes no sexistas, por ejemplo, el de Medivilla y Folla (2014).

En la relación estereotipos de género, currículo y pedagogía, se configuran otras disposiciones que tienen que ver con la articulación del componente de equidad de género al currículo, sea este llamado currículo explícito o currículo oculto, y las acciones pedagógicas y didácticas. En el diseño y ejecución de los talleres, se introdujeron intencionalmente los temas sobre equidad de género en contextos del área de lenguaje, aspecto que resultó adecuado por cuanto se potenciaron, tanto aspectos del lenguaje como aspectos específicos de la equidad de género. Así mismo, el tratamiento de los procesos con diferentes formas de presentación para

involucrar a más participantes en la comprensión de acuerdo con los diferentes tipos de inteligencias (Gardner, 2000), y el desarrollo del pensamiento crítico, creativo y metacognitivo de los cuales hablaremos más adelante. En cuanto al tratamiento del currículo oculto, y las manifestaciones patriarcales que este conlleva, diremos que estuvimos dispuestas a desenmascarar sobre todo las manifestaciones en las que incurrimos en el aula.

Quedan otras disposiciones que requieren de un alto grado de compromiso con las transformaciones culturales que es posible hacer desde nuestra profesión y se refieren a investigar a partir de lo cotidiano, integrar el trabajo por la equidad de género y conformar redes para fortalecernos en el trabajo. Como ya hemos disertado sobre estos aspectos, el nuevo conocimiento, la sororidad en las redes y el proyecto de vida son disposiciones necesarias que requieren ir más allá del ejercicio profesional de las y los docentes.

Los talleres y su efecto en la transformación de los estereotipos de género. El papel activo de los y las estudiantes estuvo mediado por los talleres, con los cuales se propuso la comprensión de la información intencionada y el desarrollo del pensamiento crítico, creativo y metacognitivo. En el proceso, la docente pasó de dictar contenidos a orientar la generación de procesos cognitivos, desde los más simples, como consultar sobre los términos para facilitar la comprensión, identificar las ideas principales del texto y relacionar los conocimientos previos, hasta los más complejos, tales como la identificación de las intenciones del texto, la argumentación, la elaboración de hipótesis, toma de posición ante los estereotipos, desarrollo del pensamiento creativo y metacognitivo.

La selección de los temas sobre la equidad de género y la articulación con el área de lenguaje en cada uno de los talleres permitió darle sentido al aprendizaje del lenguaje, por ejemplo, el cuento (como tema de lenguaje) tuvo la función de sensibilizar y hacer comprender aspectos como la discriminación de género, los roles tradicionales, las emociones y el empoderamiento, el respeto a la diferencia. Así, también, los temas de lenguaje fueron un medio activo y no un concepto pasivo.

Las preguntas fueron fundamentales en el proceso pedagógico y sirvieron para despertar la curiosidad, la reflexión, la argumentación, la elaboración de hipótesis, la deducción de conceptos. Las preguntas generalmente empezaron con un adjetivo interrogativo: ¿qué?, ¿quién?, ¿cuál?, ¿cuándo?, ¿cómo?, ¿cuánto?, ¿dónde?, ¿por qué?, ¿para qué? Las preguntas

abordaron los problemas prácticos de la vida con lo que ayudaron a construir conocimiento (Freire, 1986; Gadamer, 1994). Siguiendo el texto de Granados (2017), los niños y las niñas tuvieron la capacidad de plantear preguntas genuinas; tomaron el control de sus pensamientos mediante las preguntas (Elder y Paul 2002, p. 56). Y a partir de las preguntas reconocimos el interés por el conocimiento nuevo.

Entendimos que los estudiantes cuando son libres de hacer las preguntas, pueden brindar un ángulo distinto, a partir del cual será posible profundizar en una reflexión más crítica (Freire y Faundez, 1986, p. 2). En el proceso de enseñar, los maestros y maestras nos invitan, a través de preguntas, a reflexionar, indagar, construir y deconstruir conocimiento, también a solucionar problemas. Preguntar es ganar una oportunidad de aprendizaje; las preguntas fueron parte del proceso para reflexionar en cada taller los efectos de los estereotipos de género y la manera de prevenirlos.

Los talleres incentivaron el desarrollo del pensamiento crítico, creativo y metacognitivo; en algunos se evidencian un número mayor de procesos. Así, tenemos que en el Taller 01, La discriminación por causa biológica, se desarrollaron la argumentación, la elaboración de hipótesis, la toma de posición con respecto a los estereotipos de género, la imitación de ideas y la elaboración de narraciones.

En el Taller 02 se trabajaron los roles tradicionales del cuidado, se dieron procesos de identificación de los estereotipos de género, imitación de ideas, elaboración de narraciones y descubrimiento de creencias sobre las relaciones de género.

En el Taller 03 se trabajaron los estereotipos de belleza influidos por los medios de comunicación. Se desarrollaron la argumentación, el pensamiento hipotético, la lluvia de ideas, toma de posición frente a los estereotipos de género.

En el Taller 04. La moda como transmisora de los estereotipos de género experimentaron sentimientos de rechazo, aversión y perplejidad ante algunas imágenes; aunque las preguntas sobre lo que ven en la imagen y que sienten no suscitan crítica directa, los niños manifestaron reflexiones e hipótesis sobre lo observado.

El Taller 05, dedicado a las redes sociales, permitió trabajar con los estudiantes los dilemas morales a partir de una red de burlas. Se destacaron la elaboración de argumentos, elaboración de hipótesis, identificación de estereotipos de género y la toma de posición con respecto a los estereotipos de género.

En el Taller 06 no fue evidente el desarrollo de los procesos cognitivos de los estudiantes. La maestra y la investigadora revisaron las canciones escuchadas por los estudiantes y encontraron contenidos explícitamente denigrantes, en una relación de pareja fugaz, inestable, hiper sexualizada, que presenta a la mujer como objeto y sin capacidad de decidir y la secuencia pedagógica desarrollada no alcanzó a profundizar en los contenidos discriminatorios y denigrantes. Este material constituye un desafío pedagógico que va desde la selección cuidadosa hasta el logro de la construcción de pensamiento crítico y metacognitivo principalmente.

En el Taller 07, sobre las emociones y el empoderamiento, se identifican los estereotipos que contiene el texto, la toma de posición frente a los estereotipos que expone el texto, la imitación de ideas, lluvia de ideas y elaboración de narraciones.

En el Taller 08, el respeto a la diferencia, se marca una posición frente a los estereotipos que expone el texto, identifica cambios en la manera de pensar, aplica lo aprendido en otros campos de la vida e imita ideas.

En el Taller 09, explicitando las ideas sobre equidad de género, se dieron procesos de identificación de cambios en la manera de pensar, aplicación de lo aprendido en otros campos de la vida, claridad sobre lo que se necesita cambiar.

En el Taller 10, introyectaron lo que niños y niñas consideran no negociable en cuanto a los valores en los que creen.

En la actividad final repensaron lo ocurrido en los talleres y destacaron algunos aprendizajes generales.

Podemos recapitular diciendo que, en cuanto a los recursos didácticos, el cuento resulta ser un medio eficiente para tratar los temas sobre la equidad de género y para desarrollar los

procesos cognitivos del pensamiento crítico y creativo principalmente, pues los procesos metacognitivos resultaron escasos. También, podemos anotar que la telenovela, el video y las canciones produjeron menos procesos cognitivos, es posible que estos medios necesiten de más tiempo y profundidad en las actividades pedagógicas para lograr mayores efectos. La docente mantuvo un trabajo pedagógico en el que fomentó el trabajo personal y el trabajo en equipo, y una orientación intencionada para que los estudiantes reflexionaran a partir de las preguntas, las narraciones, las participaciones escritas y orales, lluvia de ideas, debates, canciones entre otros; y que los estudiantes mantuvieron expectativas, motivación y reflexión en los talleres realizados.

5.2.5 Algunas creencias se transformaron como efecto de la aplicación de la intervención TEGE

Con la aplicación del pretest T1 y el postest T2 a un grupo de 17 estudiantes pudimos observar que en general, los resultados de las comparaciones basadas en los puntajes globales atendiendo de manera diferenciada al sexo de los participantes de las variables "Rasgos expresivos" y "Rasgos instrumentales", indican que no se encontraron diferencias significativas en las mediciones entre los dos momentos evaluados pre y post. Es decir que las niñas se autodescriben con rasgos expresivos y los niños con rasgos instrumentales. Sin embargo, en cuanto a las creencias sobre niños y niñas, al comparar las media en cada uno de los ítems, encontramos que en la muestra de niños se produjeron cambios que estarían en dirección de aumentar el desacuerdo sobre algunos de los estereotipos de género; por ejemplo que las niñas deben ser más sumisas que los niños, los buenos modales son más necesarios en las niñas que en los niños; las niñas necesitan más protección que los niños; las niñas son más afectuosas que los niños; las niñas son mejores en lenguaje y los niños en matemática; algunos de estos cambios se pueden corroborar al observar los carteles elaborados en el taller 09 y en el uso de procesos de pensamiento crítico, creativo e innovador que se detectaron en los talleres. Pero es preciso anotar que en el desarrollo de los talleres de la estrategia TEGE, se evidencia la permanencia de los estereotipos a partir de las respuestas a las diferentes preguntas de los talleres; por ejemplo, respuestas como las siguientes: "Debería tener el hijo sin tener en cuenta la decisión del progenitor"; "Para mí una mujer es guerrera diosa, luchadora que no se cansan de ser lo que son porque Dios las creó de parte de una costilla de Adán, entonces tienen la mitad de los hombres como fuertes, trabajadoras y buenas personas"; "El poder de la mujer es que somos cariñosas, sencillas y tiernas y lo más importante es que podemos amar una familia".

5.3 Conclusiones

El trabajo realizado a lo largo de esta tesis me permite extraer las conclusiones que comento a continuación.

En Colombia existe un marco legislativo que sustenta la equidad en las relaciones de género; y de lo que se trata es de que el sector educativo lo convierta en herramienta útil para orientar la acción pedagógica en pro de una cultura de equidad de género.

Desde la Constitución Política de Colombia de 1991, la Ley General de Educación de 1994, la Ley 1620 de 2013 (Ley de convivencia), que se ocupa de contribuir a la formación de ciudadanos activos que aporten a la construcción de una sociedad democrática, participativa, pluralista e intercultural, en concordancia con el mandato constitucional; y las normativas de interés general para la equidad de género, en especial la Ley 51 de 1981 que ratifica la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Contra la Mujer (CEDAW); hasta la Ley 2281 de 2023 que creó el Ministerio de la Igualdad y la Equidad; como también la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, emitida en septiembre de 2015 por los Estados Miembros de la Organización de las Naciones Unidas, y acogida por el Estado colombiano; propone los llamados Objetivos de Desarrollo Sostenible en total 17, de los cuales cabe destacar el cuarto referido al logro de educación de calidad y el quinto a la igualdad de género.

Las experiencias educativas analizadas como marco de referencia para este trabajo señalan un norte a seguir en los trabajos por la equidad de género. Entre otros aspectos proponen desenmascarar los estereotipos de género, incluir acciones didácticas con el componente de la equidad de género, la formación docente anclada en el feminismo, involucrar a la familia y la comunidad en procesos sobre la equidad de género, conformar redes y movimientos para producir sinergia, y articular los Objetivos de Desarrollo Sostenible y el espacio público como instrumentos de educación.

El enfoque constructivista de la pedagogía le da sentido al acto educativo que se propone lograr la equidad en las relaciones de género en la escuela. La estrategia TEGE, basada en este enfoque, organizó los talleres, entrelazando los hilos de los temas intencionados

respecto a la equidad de género y los anudó a partir de la orientación de formar personas que encarnan la razón, la creatividad y el pensamiento crítico (Cuevas, 2023). Con esta pretensión los y las estudiantes desempeñaron un papel activo al construir sus opiniones, relatos, argumentos, hipótesis, toma de decisiones, lluvia de ideas frente a las problemáticas sobre estereotipos de género que se articularon a temas del área de lenguaje, y fueron presentados en distintos estilos para generar mayor atención de los participantes.

Los procesos de metacognición fueron débiles en la aplicación de la estrategia TEGE. Estos procesos que forman parte de un acto de aprendizaje significativo son escasamente presentes en la intervención que se hizo con la estrategia, TEGE. Sin embargo, queda la inquietud de cómo lograr que se desarrollen durante la aplicación de la estrategia, pues la metacognición tiene poder por la eficacia que implica el conocimiento de uno mismo (Bandura, 1977); la autorregulación, que forma parte de este proceso (Torrano y González, 2004), es una capacidad imprescindible si consideramos que las transformaciones de los estereotipos de género aparecen tan naturalizadas, que para desenmascararlos se necesita tomar conciencia, discernir, entender cómo vamos transformando nuestra concepción y actuación en el mundo. El discurrir sobre las preguntas de la vida: ¿Somos mujeres o nos hacemos mujeres? (De Beauvoir, 1949); puede ser una pregunta que nos lleve a la metacognición, siempre y cuando forme parte de la intención y disposición del maestro y se den las condiciones de tiempo y espacios escolares.

Articular un componente de género al currículo y al acto pedagógico. La estrategia TEGE, incorporó en la planeación y ejecución de cada uno de los talleres, la dimensión del componente de género, en la propuesta curricular del área de lenguaje y funcionó de manera creativa y flexible; esto le suma a la calidad de la programación curricular, además de que los recursos didácticos escogidos y los diversos medios en que se comunicaron, que en opinión de Caballero (2012), ejercen una influencia importante. Podemos decir que el aspecto curricular explícito puede gestionarse en el plan de estudios y en la vinculación de la política educativa sobre equidad de género. Pero es un pendiente de esta estrategia vislumbrar cómo vincular el currículo oculto “que permea la acción cotidiana de la escuela, es el que contiene todos aquellos estereotipos, incluidos los de género” (Betancourt y Flórez, 2020).

Los rasgos de género presentes en la población estudiada. Las mujeres (que son el porcentaje más alto de participantes tanto de niñas como de adultas) se auto perciben con rasgos

expresivos en la aplicación del cuestionario de Bem (1974) adaptado en su versión reducida (López-Sáez y Morales, 1995). Las diferencias encontradas estadísticamente son significativas en la variable "rasgos de género expresivos" entre niños y niñas, así como entre mujeres adultas (docentes femeninas) y hombres adultos (docentes masculinos) en el grupo de docentes. En ambos casos, las medias de las mujeres (tanto docentes femeninas como niñas) fueron más altas en esta variable, en comparación con las de los niños y los hombres docentes. Esto refleja, además, diferencias en función del sexo en relación con los patrones sociales que influyen en la comprensión de los roles en la muestra de población estudiada.

La estrategia TEGE promovió el cambio de algunas creencias sobre los estereotipos de género. Como pudimos corroborar con los datos pre y pos de la aplicación del cuestionario, se observaron más en los niños que en las niñas, algunas transformaciones, a favor de la equidad en las relaciones de género en cuanto a las creencias sobre la sumisión, los buenos modales, el afecto y el uso del lenguaje; estos hallazgos sugieren la posibilidad de que es posible lograr cambios a partir de estrategias educativas. No obstante, reconocemos que en los rasgos de género expresivos e instrumentales no se presentaron cambios significativos y que es necesario continuar investigando a partir de la intervención con estrategias educativas que pretendan lograr transformaciones con propensión hacia la equidad de género.

Pero es preciso anotar que en el desarrollo de los talleres de la estrategia TEGE, se evidencia la permanencia de los estereotipos a partir de las respuestas a las diferentes preguntas de los talleres; por ejemplo, respuestas como las siguientes: "Debería tener el hijo sin tener en cuenta la decisión del progenitor"; "Para mí una mujer es guerrera diosa, luchadora que no se cansan de ser lo que son porque Dios las creó de parte de una costilla de Adán, entonces tienen la mitad de los hombres como fuertes, trabajadoras y buenas personas"; "El poder de la mujer es que somos cariñosas, sencillas y tiernas y lo más importante es que podemos amar una familia".

Disposiciones para la acción pedagógica en equidad de género. Se avizora la posibilidad de transformar los estereotipos de género con los procesos educativos que emprendan los maestros y maestras, pues se encuentra en ellos una relación positiva entre las variables sobre la propensión a la equidad de género, la creatividad y la innovación y el enfoque pedagógico constructivista; es posible que al abordar estrategias específicas que propendan por la equidad de género, se pueda ir transformando la cultura patriarcal desde la educación básica.

Como también son una esperanza los cambios que se observaron sobre las creencias de niños y niñas.

Consideramos también que el conjunto de disposiciones que fueron el resultado de nuestras reflexiones debe formar parte de la actuación del maestro en su práctica pedagógica para ejercer su compromiso con la educación para la equidad de género, las cuales necesitan de intención, afecto y acción. Desenmascarar los estereotipos requiere estar alerta de las manifestaciones del llamado currículo oculto, para evidenciarlo, corregir, recrear nuevas formas, en especial en lo que tiene que ver con la utilización de un lenguaje incluyente.

La disposición para alfabetizarnos sobre las teorías feministas, las políticas de género y el estudio de experiencias educativas en torno a las transformaciones para la equidad de género, son temas nuevos en el ámbito educativo, por ello necesitan de tratamiento especial. Al mismo tiempo, la relación estereotipos de género, currículo y pedagogía, junto con el desarrollo del pensamiento crítico, creativo e innovador y metacognitivo, necesitan de la disposición del maestro para ser articulados.

Conformar redes para robustecer el trabajo es una disposición que le da garantías al fortalecimiento del proceso pedagógico por la equidad de género. Por ahora diremos que pareciera un tema nuevo en nuestro territorio, son pocas las experiencias de redes de educadoras y educadores con esta intención, razón que nos pone el desafío de encontrar maestras y maestros dispuestos a conformar y fortalecer estas redes.

5.4 Limitaciones

El diseño de la investigación en la que se utilizaron herramientas cuantitativas y cualitativas, cumplió con la expectativa de obtener los datos necesarios para caracterizar la población participante en cuanto a estereotipos de género, las preferencias pedagógicas y la capacitación para la equidad de género; pero en mi calidad de maestra, consideré plausible proponer una intervención en el aula, de tipo cualitativo, para intentar maneras de transformar la realidad, porque a la manera de Freire (2011), no se trata solo de conocer la realidad, es necesario transformarla.

No obstante, la conformación de la muestra para la aplicación de los cuestionarios diseñados, en el caso de los maestros en número de 100, estuvo desequilibrada con respecto a la muestra de niños y niñas que fue de 316. También es necesario anotar que en la puesta en práctica de la estrategia educativa no se contó con un grupo control: solo se aplicó a un único grupo de una institución educativa y, por tanto, no se compararon, ni se contrastaron los resultados. Además, si bien la tasa de respuesta en el postest superó el 50%, el grupo de niñas estuvo conformado por tan sólo 6. Mejorar la muestra de caracterización y el número de grupos, así como la inclusión de grupo control para aplicar la propuesta educativa será deseable para nuevas etapas o proyectos de investigación.

El tiempo de duración de la aplicación de la estrategia juega en contra de las posibles transformaciones que puedan derivar de su aplicación. Por tanto, nuevas propuestas deberán considerar la posibilidad de plantear una investigación de tipo longitudinal, en la que se pueda hacer un seguimiento en varios intervalos de tiempo para poder evidenciar la permanencia de las transformaciones que se generen al ser aplicada una estrategia educativa, que promueva la equidad de género.

En este tema y tipo de investigación es deseable incluir a los adultos acompañantes de los niños y niñas participantes, ya sean padres, madres u otros cuidadores, por la influencia que tienen en la socialización y reproducción de patrones culturales y por ser el espacio en donde se fundamentan sus primeras concepciones sobre el mundo (Grijalba *et al.*, 2020). Es necesario, en futuros trabajos de investigación, incluir esta población dado el potencial que representa en el logro de transformaciones culturales para la equidad de género. Por lo tanto, la escuela y la familia (cuales quiera que sea su modelo) no se escapa de vivir situaciones que tengan que ver con las mujeres y el rol asignado culturalmente en el mundo, por el contrario, se vuelven escenarios principales por ser los ámbitos donde se gestan las creencias, costumbres, conceptos de las generaciones que en una edad “madura” tomarán en “sus manos” el rumbo de la sociedad (Muñoz *et al.* 2021).

5.5 Resumen

El trabajo de investigación que culmina, se centró en encontrar una estrategia para promover la equidad de género en la población estudiantil de básica primaria en Colombia. El proceso tuvo un enfoque cuantitativo en su primera fase y cualitativo en su segunda y tercera fase.

En la primera fase se realizó la caracterización en la que tanto la población de niños y niñas, como la de docentes hombres y mujeres se autopercebieron con rasgos expresivos las mujeres e instrumentales los hombres; y en cuanto a creencias de niños y niñas sobre los estereotipos de género, encontramos que los niños y niñas estuvieron de acuerdo con dichas creencias, mientras que los docentes hombres y mujeres manifestaron desacuerdo.

La segunda fase consistió en el diseño de la propuesta, la cual se realizó en forma participativa con un grupo de discusión. La estrategia llevó el nombre de TEGE (Talleres Educativos para la Equidad de Género) y se presentó como una herramienta integral que combina aspectos curriculares, selección de materiales y proceso pedagógicos con un enfoque constructivista y reflexivo; se basó en experiencias e investigaciones educativas, influenciadas por teorías feministas y los enfoques constructivistas.

En cuanto al aspecto curricular, los talleres se diseñaron para relacionar estereotipos de género, integrados con temas de lenguaje. Se seleccionaron recursos didácticos como cuentos, novelas, audio y video, poesía y canciones, y se enfatizó en la selección de materiales que promuevan la reflexión sobre la equidad de género. Los materiales seleccionados fueron escogidos según la edad y grado de los estudiantes, combinando niveles de complejidad para desafiarlos y motivarlos. Se utilizaron diversas modalidades de lenguaje y se enfocaron en la integración al currículo del área de lenguaje. En el proceso pedagógico, se destacan tres bucles relacionales: entre recurso didáctico, docente y estudiante; entre estereotipos de género, currículo y pedagogía; y entre pensamiento crítico, pensamiento creativo y metacognición.

En la tercera fase se aplicó la estrategia TEGE para analizar su efectividad en promover la equidad de género. Los resultados de la aplicación de dicha estrategia mostraron cambios en las creencias de los estudiantes sobre los estereotipos de género, especialmente en el caso de los niños, quienes mostraron un aumento en el desacuerdo con algunos estereotipos de género

y en los talleres se evidenciaron respuestas con arreglo al uso del pensamiento crítico, creativo e innovador, y en pocos casos se produjo la metacognición.

Se identificaron limitaciones en el diseño de la investigación, como la falta de un grupo de control y la necesidad de incluir a adultos acompañantes de los estudiantes en futuros estudios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Referencias bibliográficas

- Aavik, K., Ubakivi-Hadachi, P., Raudsepp, M., y Roosalu, T. (2024). <https://doi.org/10.1111/gwao.13061>
- Acker, S. (1994). *Gendered Education*. Narcea SA Ediciones.
- Acosta, D.A., Paz, L., Pérez, M.C. y Romero, L.P. (2015). Agenciamiento educativo para la equidad de género [Tesis de maestría, Universidad de Manizales]. <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/2125>
- Aguinaga, M., Lang, M., Mokrani, D., Santillana, A. (2016). Pensar desde el feminismo: Críticas y alternativas al desarrollo. En Quintero, P. (Comp.), *Alternativas descoloniales al capitalismo colonial/moderno*. Ediciones del Signo.
- Agut, S., Martín-Hernández, P., Soto, G. y Arahuete, L. (2023). Understanding the relationships among self-ascribed gender traits, social desirability, and ambivalent sexism, *Current Psychology*. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03650-6>
- Agut, S., Martín-Hernández, P., Soto, G., y Arahuete, L. (2023). Understanding the relationships among self-ascribed gender traits, social desirability, and ambivalent sexism. *Current Psychology*, 42(29), 25793-25806. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03650-6>
- Ahmed, T., Vafaei, A., Belanger, E., Phillips, S., Zunzunegui, M. (2016a). Bem sex role inventory validation in the international mobility in aging study. *Canadian Journal on Aging*, 35(3), 348 – 360. DOI: <http://dx.doi.org/10.1017/S0714980816000404>
- Ahmed, T., Vafaei, A., Belanger, E., Phillips, S., Zunzunegui, M. (2016b). Gender roles and physical function in older adults: Cross – sectional analysis of the International Mobility in Aging Study (IMIAS). *PLoS One*, 11(6), e0156828. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0156828>
- Alonso, M. J. (2019). Género y religión. A la búsqueda de un modelo de análisis. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, (82), 124-137. <http://apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/mjalonso5.pdf>
- Alt, N. P., Wong, J., Dickter, C. L., y Shih, M. J. (2024). Power and the confrontation of sexism: the impact of measured and manipulated power on confronting behavior. *The Journal of Social Psychology*, 164(1), 27-42. <https://doi.org/10.1080/00224545.2022.2122767>
- Amorós, C. (2000). *Tiempo de feminismo. Sobre feminismo, proyecto ilustrado y posmodernidad*. Ediciones Cátedra, Universidad de Valencia. Instituto de la Mujer.

- Araya, S. (2004). Hacia una educación no sexista. *Actualidades investigativas en educación*, 4(2). <https://www.redalyc.org/pdf/447/44740217.pdf>
- Arceo, E., Campos, R., Badillo, R., López, S. (2022). Gender Stereotypes in job advertisements: What do they imply for the gender salary gap? *Journal of Labor Research*, 43, 65 – 102. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12122-022-09331-4>
- Aristizábal, J. (Ed). (2015). *Amor y política*. Ediciones Antropo.
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (25/09/2015). Resolución 70/1. Por la cual se establecen la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (25 de septiembre de 2015). <https://olacefs.com/gtg/document/adopcion-de-los-ods-2015/>
- Asensio, A. (2015). *Mujeres gitanas de Zaragoza. De lo privado a lo público, un análisis desde la Perspectiva de Género* [Tesis doctoral, Universidad de Zaragoza]. <https://zaguan.unizar.es/record/31889/files/TESIS-2015-072.pdf>
- Avendaño, W.R. y Parada Trujillo, A.E. (2011). Un modelo pedagógico para la reproducción y transformación cultural en las sociedades del conocimiento. *Investigación y Desarrollo*, 19(2), 398-413. <https://www.redalyc.org/pdf/268/26820753007.pdf>
- Babicka, A., Dudek, P., Makiewicz, M. y Perzycka, E. (2010). Competencia creativa del profesor. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(1), 51-61. <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217014922006.pdf>
- Baena-Extremera, A., del Mar Ortiz-Camacho, M., Sánchez, A. M., y Granero-Gallegos, A. (2021). Mejora de los niveles de atención y estrés en los estudiantes a través de un programa de intervención Mindfulness. *Revista de Psicodidáctica*, 26, 132-142. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.psico.2020.12.002>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. DOI: <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Barbera, E. y Martínez, I. (Coords.) (2004). *Psicología y Género*. Pearson - Prentice Hall.
- Barron, K., Diltmann, R., Gehrig, S., Schweighofer-Kodritsch, S. (2022). Explicit and Implicit Belief-Based Gender Discrimination: A Hiring Experiment. *CESifo*, Working Paper No. 9731. <https://ssrn.com/abstract=4097858>
- Barr, J. J. y Higgins-D'Alessandro, A. (2007). Adolescent empathy and prosocial behavior in the multidimensional context of school culture. *The Journal of Genetic Psychology*, 168(3), 231–250. DOI: <https://doi.org/10.3200/GNTP.168.3.231-250>

- Barreto, M. y Doyle, D.M. (2023). Benevolent and hostile sexism in a shifting global context. *Nat Rev Psychol* 2, 98–111. DOI: <https://doi.org/10.1038/s44159-022-00136-x>
- Basto, P. B. y Soberanis, N. G. (2020). El *curriculum* oculto de estereotipos de género en adolescentes de secundaria. *Etic@ net: Revista Científica Electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 20(2), 211-241.
- Bean, J. C. y Melzer, D. (2021). *Engaging ideas: The professor's guide to integrating writing, critical thinking, and active learning in the classroom*. John Wiley & Sons.
- Beauvoir, S. (1949). *El segundo sexo*. Editions Ga Uimard.
- Bem, S. L. (1974). The measurement of psychological androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42(2), 155–162. DOI: <https://doi.org/10.1037/h0036215>
- Bem, S. (1981). Inventario de roles sexuales Bem. *Revista de Personalidad y Psicología Social*.
- Berrocal, C., Cervilla, Ó., Álvarez-Muelas, A., Sierra, J. (2022). The Bem sex-roles inventory: Proposal of a short versión in Spanishc. *Annals of Psychology*, 38(3), 530 – 537. DOI: <https://doi.org/10.6018/analesps.502311>
- Betancourt, Y.A. y Flórez, L.C. (2020). Descubrir los sexismos inmersos en la dinámica de aula, generados en el currículo oculto, en un grupo de estudiantes de grado once de la Institución Educativa Monseñor Alberto Reyes Fonseca [Trabajo de grado de especialización, Universidad Cooperativa de Colombia]. <https://repository.ucc.edu.co/bitstreams/35449354-cda5-44d5-8a9c-5b0e4d72a015/download>
- Brugada, L. y Rayón, G. (2015). Revisión de las propiedades psicométricas del inventario de roles sexuales de BEM. *Enseñanza e investigación en Psicología*, 20(2), 119 – 129. Redalyc. Revisión de las propiedades psicométricas del inventario de roles sexuales de Bem.
- Bustamante, G. y Baquero, S. (2021). Teoría semántico-comunicativa y evaluación. En Bustamante, G., Jurado, F. (Comps.), *Evaluación y área de lenguaje I*. (pp. 94-111). Editorial Aula de Humanidades.
- Caballero, L. (2012). *Actores implicados en el aprendizaje de los estereotipos de género en la educación infantil* [Trabajo de Grado, Universidad Autónoma de Bucaramanga]. 2022_Tesis_Caballero_Zabala.pdf (unab.edu.co)
- Cabello, M. J. y Martínez, I. (2017). Aportes teóricos de la perspectiva de género en la mejora de la educación de las niñas en África. *Educación XXI*, 20(1), 163-181. DOI: <https://doi.org/10.5944/educxx1.17507>

- Cabnal, L. (2017). TZK'AT, Red de sanadoras ancestrales del feminismo comunitario desde Iximulew-Guatemala. *Ecología Política*, 98-102. <http://www.jstor.org/stable/44645644>
- Camacho, J. P. (2013). Concepciones sobre ciencia y género en el profesorado de química: aproximaciones desde un estudio colectivo de casos. *Ciência y Educação (Bauru)*, 19(2), 323-338. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1516-73132013000200007>
- Capdevila, R., Vendrell, R., Ciller, L. y Bilbao, G. (2014). La evaluación de la equidad de género en Educación Infantil: estudio paralelo en el Departamento de La Paz (Bolivia) y en la Comunidad Autónoma de Cataluña (España). *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(1), 63-77. <https://revistas.uam.es/riee/article/view/3387>
- Cárdenas, J. (2018). *Investigación cuantitativa*. grAndeS Programa de Posgrado en Desarrollo Sostenible y Desigualdades Sociales en la Región Andina.
- Carell, J. (2017). *Design and implementation of a coeducational program for the improved coexistence and holistic development of students and their families in a primary school* [Tesis doctoral, Universidad de Vigo]. Repositorio institucional da Uvigo. <http://hdl.handle.net/11093/860>
- Carrasco, R. L. (2016). *Género: identidades, estereotipos y roles. Un estudio empírico con alumnado no universitario de la Comunidad de Madrid* [Doctoral dissertation, Universidad Complutense de Madrid]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=305715>
- Carrasco, R. L. (2019). Estudio empírico sobre roles de género relativos a relaciones afectivas (parentales, de amistad y de pareja). Influencia de las variables sexo, identidad de género y edad. *Crónica, Revista de Pedagogía y Psicopedagogía* (4), 25-34. <http://revistacronica.es/index.php/revistacronica/article/view/30>
- Castillo-Mayén, R. y Montes-Berges, B. (2014). Análisis de los estereotipos de género actuales. *Anales de Psicología*, 30(3), 1044-1060. DOI: <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.138981>
- Cavazzoni, F., Pancake, R. y Veronese, G. (2023). Impact of COVID-19 pandemic on mental health and quality of life. An exploratory study during the first outbreak in Italy. *Psychological Reports*, 126, 1661-1683. DOI: <https://doi.org/10.1177/003329412111066259>
- Chatterjee, A. y Shenoy, V. (2023). Understanding gender discrimination and biasness in the workplace: voice from women segment. *Strategic HR Review*, 22, 126-130. DOI: <https://doi.org/10.1108/SHR-04-2023-0023>

- Chiriví, D. S. y Roza, P. A. (2021). *Coeducar para cambiar* [Trabajo de grado, Universidad Piloto de Colombia]. Repositorio Universidad Piloto de Colombia. <http://repository.unipiloto.edu.co/bitstream/handle/20.500.12277/11067/Trabajo%20de%20Grado.pdf?sequence=1>
- Cimmino, K., Rossi, D., Corona, E. (2021). *Estado del arte de la educación integral de la sexualidad en América Latina*. Editorial Flacso. <https://www.flacso.org.ar/publicaciones/estado-del-arte-de-la-educacion-integral-de-la-sexualidad-en-america-latina-2021/>
- Cohen, J. (1992). Statistical Power Analysis. *Current Directions in Psychological Science*, 1(3), 98 – 101. Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences (toronto.edu)
- Cohen, J., Cohen, P., West, S., Aiken, L. (2013). *Análisis de Correlación/Regresión Múltiple aplicado para las ciencias del comportamiento*. Routledge.
- Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. (1996). Los cuatro pilares de la educación. En *La educación encierra un tesoro* (pp. 94-109). Santillana - Ediciones Unesco. http://innovacioneducativa.uaem.mx:8080/innovacioneducativa/web/Documentos/educacion_tesoro.pdf
- Convención contra la Tortura y otros Tratos o Penas Cruels, Inhumanos o Degradantes. (10/12/1984).
- Conway, J.K., Bourque, S.C. y Scott, J.W. (2013). El concepto de género. En Lamas, M. (Comp.), *El género. La construcción cultural de la diferencia* (pp. 21-33). Universidad Nacional Autónoma de México, Programa Universitario de Estudios de Género. Editorial Miguel Ángel Porrúa.
- Corte Constitucional. (10/05/2006). Sentencia C-355/06.
- Corte Constitucional. (21/02/2022). Sentencia C-055/22.
- Cuadrado, I. (2017). Estereotipos de género en J. Morales, M., Moya, E. Gaviria, I., Cuadrado (Ed.). *Psicología Social*. (pp. 243 – 266).
- Cuevas, J. (2023). El sujeto de la razón, la creatividad y el pensamiento crítico. *Revista Boletín Redipe*, 12(8), 94-98. DOI: <https://doi.org/10.36260/rbr.v12i8.1991>
- Curiel, O. (2007). Crítica poscolonial desde las prácticas políticas del feminismo antirracista. *Revista Nómadas* (26), 92-101. <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105115241010.pdf>
- De Beauvoir, S. (2014). *El segundo sexo* [J. García Puente, Trad.]. Norma. [Original de 1949].
- De la Torre, S. (1997). *Creatividad y formación. Identificación, diseño y evaluación*. Editorial Trillas.

Promoción de la equidad de género: una propuesta de intervención educativa en Colombia

- Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE]. (2022). *Boletín Técnico Educación Formal (Educ)*. Dane. bol_EDUC_21 (dane.gov.co)
- Departamento Nacional de Planeación. (14/03/2005). Metas y estrategias de Colombia para el logro de los Objetivos de Desarrollo del Milenio – 2015 (Documento CONPES 91). Bogotá D.C., Colombia: DNP.
- Departamento Nacional de Planeación. (12/03/2013). Equidad de género para las mujeres. (Documento CONPES 161). Bogotá D.C., Colombia: DNP.
- Departamento Nacional de Planeación. (18/04/2022). Política Pública de Equidad de Género para las Mujeres: Hacia el Desarrollo Sostenible del País (Documento CONPES 4080). Bogotá D.C., Colombia: DNP.
- Domínguez, M. E. (2004). Equidad de género y diversidad en la educación colombiana. *Revista Electrónica de Educación y Psicología, Repes*, (2), 1-19. https://nanopdf.com/download/imprimir-este-articulo-5ae90c18972f9_pdf
- Donnelly, K. y Twenge, J. (2017). Masculine and Feminine Traits on the Bem Sex-Role Inventory, 1993 – 2012: A cross-temporal Meta Analysisi. *Sex Roles*, 76, 556 – 565. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11199-016-0625-y>
- Duarte, J., Bos, M.S. y Moreno, M. (2012). *Calidad, igualdad y equidad en la educación Colombiana (Análisis de la prueba Saber 2009)*. Banco Interamericano de Desarrollo, BID. <https://publications.iadb.org/es/publicacion/16580/calidad-igualdad-y-equidad-en-la-educacion-colombiana-analisis-de-la-prueba-saber>
- Elder, L., Paul, R., C. y Socráticos, P. (2002). El arte de formular preguntas esenciales. *Basado en conceptos de pensamiento crítico y principios socráticos. Fundación para pensamiento crítico*, 1-39.
- Escalante, C. (2022). *Sistematización de indicadores de género en el sistema educativo costarricense y su aporte para la construcción de la política para la igualdad y equidad de género en el Ministerio de Educación Pública*. 1ª. ed. San José, Costa Rica: Ministerio de Educación Pública. Dirección de Planificación Institucional. <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/indicadores-de-ie-2022.pdf>
- Escuela y Pedagogía. (2022). Educación para la equidad de género. *Escuela y Pedagogía*. <https://escuelaypedagogia.educacionbogota.edu.co/miradas/educacion-para-la-equidad-de-genero>
- Esquivias, M.T. (2004). Creatividad: definiciones, antecedentes y aportaciones. *Revista Digital Universitaria*, 5(1). https://www.revista.unam.mx/vol.5/num1/art4/ene_art4.pdf

- Esquivias, M.T. y Muriá Vila, I. (2001). Una evaluación de la creatividad en la educación primaria. *Revista Digital Universitaria*, 1(3).
<https://www.revista.unam.mx/vol.1/num3/art1/>
- Faul, F., Erdfelder, E., Buchner, A. y Lang, A. (2009). Statistical power analyses using G*Power 3.1: Tests for correlation and regression analyses. *Behavior Research Methods*, 41, 1149 – 11609. <https://link.springer.com/article/10.3758/BRM.41.4.1149>
- Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A. y Buchner, A. (2007). G*Power 3: a flexible statistical power analysis program for the social, behavioral and biomedical sciences. *Behavior Research Methods*, 39(2), 175 – 191. DOI: <https://doi.org/10.3758/bf03193146>
- Fernández de la Cruz, M., Blázquez, M., Moreno, J. M., García-Baamonde, M.E., Guerreo, E. y Pozueco, J. M. (30/06 y 01/07/2016). La educación emocional como recurso para la prevención de la violencia de género en niños/as de educación de primaria. En C. García-Gil, C. Flecha, M.J. Cala, M. Núñez y A. Guil (coords.), *Mujeres e investigación. Aportaciones interdisciplinarias: VI Congreso Universitario Internacional Investigación y Género* (pp. 189-206), Sevilla: SIEMUS (Seminario Interdisciplinar de Estudios de las Mujeres de la Universidad de Sevilla).
<http://hdl.handle.net/11441/51188>
- Feo, R. (2010). Orientaciones básicas para el diseño de estrategias didácticas. *Tendencias Pedagógicas*, (16). <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3342741.pdf>
- Ferrando, P. J. y Chico, E. (2000). Adaptación y análisis psicométrico de la escala de deseabilidad social de Marlowe y Crowne. *Psicothema*, 12(3), 383-389.
<redalyc.org/pdf/727/72712309.pdf>
- Feuerstein, R., Klein, P.S. y Tannenbaum, A.J. (Eds.) (1991). *Mediated learning experience (MLE): Theoretical, psychosocial and learning implications*. Freund Publishing House.
- Field, A. (2013). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics*. SAGE
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive Aspects of Problem Solving. In L. B. Resnick (Ed.), *The Nature of Intelligence* (pp. 231-235). Hillsdale, NJ: Earlbaum.
- Flor, L. S., Friedman, J., Spencer, C. N., Cagney, J., Arrieta, A., Herbert, M. E., Stein, C., Mullany, E. C., Hon, J., Patwardhan, V., Barber, R. M., Collins, J. K., Hay, S. I., Lim, S. S., Lozano, R., Mokdad, A. H., Murray, C. J. L., Reiner, R. C., Sorensen, R. J. D. y Gakidou, E. (2022). Quantifying the effects of the COVID-19 pandemic on gender equality on health, social, and economic indicators: A comprehensive review of data from March, 2020, to September, 2021. *The Lancet*, 399(10344), 2381–2397. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(22\)00008-3](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(22)00008-3)

- Flores, R. (2008). Representaciones de género de profesores y profesoras de matemática, y su incidencia en los resultados académicos de alumnos y alumnas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43, 103-118. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie430753>
- Flórez, R. (1993). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Mc Graw Hill.
- Forero, J. y Hurtado, D. (2013). ACD: una propuesta para el análisis de política pública de género. *Discurso y Sociedad*, 7 (2), 265-289. [http://www.dissoc.org/ediciones/v07n02/DS7\(2\)Forero&Hurtado.htm](http://www.dissoc.org/ediciones/v07n02/DS7(2)Forero&Hurtado.htm)
- Freijo, M. (2020). *Mal educadas*. Editorial Planeta.
- Freire, P. (2011). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Grupo Editorial Siglo XXI.
- Freire, P. y Faúndez, A. (1986). *Hacia una pedagogía de la pregunta*. Conversaciones con Antonio Faundez. Buenos Aires: Ediciones La Aurora.
- Fromm, E. (1959). *The Erich Fromm Archive at Tuebingen*. Fromm-online-org. <https://fromm-online.org/en/institut/archiv/>
- Fuentes, J. (2013). Educación literaria y democrática: El taller educativo con perspectiva de género en la ESO. *Revista Didácticas Específicas* (8), 81-98. <http://hdl.handle.net/10486/13527>
- Gadamer, H. (1994). *Verdad y método*. Editorial Sígueme.
- Garay, B., Mendiguren, H., Álvarez-Uria, A. y Vizcarra, M.T. (2017). Los significados otorgados a las relaciones adolescentes desde la comunidad escolar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 179-194. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.3.270711>
- García, C. G., Arnal, R. B., Llarío, M. D. G., Calvo, J. C. & Rodríguez, I. D. (2014). Roles de género y agresividad en la adolescencia. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 373-382.
- García, R., Sala, A., Rodríguez, E. y Sabuco, A. (2013). Formación inicial del profesorado sobre género y coeducación: impactos metacognitivos de la inclusión curricular transversal sobre sexismo y homofobia. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 17(1), 269- 287. <http://hdl.handle.net/10481/24927>
- García, V., D'Adamo, O. y Gavensky, M. (2018). Una tipología de los sesgos y estereotipos de género en la cobertura periodística de las mujeres candidatas. *Revista Mexicana de Opinión Pública*, (24), 113-129. <https://revistas.unam.mx/index.php/rmop/article/view/61614>
- García-Fernández, M. y Giménez-Mas, S.I. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*:

Revista Multidisciplinar de Educación, 3(6), 43-52. DOI:
<http://dx.doi.org/10.25115/ecp.v3i6.909>

Gardner, H. (2000). *Inteligencias múltiples*. Editorial Paidós.

Gebara, I. (2017). Teología de la liberación y género: ensayo crítico feminista. En A. De Santiago, E. Caballero y G. González (Eds.), *Mujeres intelectuales. Feminismo y liberación en América Latina y el Caribe*. (pp. 199-226). Clacso. http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20170728011718/Antologia_Mujeres_Intelectuales.pdf

Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.

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 M. y Delgado de Smith, Y. (2016). Lenguaje no sexista: una apuesta por la visibilización de las mujeres. *Comunidad y Salud*, 14(2), 86-95. https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S1690-32932016000200011&script=sci_abstract&tlng=e

Grijalba, J., Mendoza, J.N. y Beltrán Alonso, H. (2020). La formación del pensamiento sociocrítico y sus características: necesidad educativa en Colombia. *Universidad y Sociedad*, 12(1), 64-72. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202020000100064

Guerra, C.M. (2017). *Las relaciones entre iguales en el alumnado de primaria y secundaria desde una perspectiva de género* [Tesis doctoral, Universidad de La Laguna]. Riull - repositorio institucional. <http://riull.ulles.xmlui/handle/915/24093>

Habermas, J. (1998). *Teoría de la acción comunicativa*. Volumen I: *Racionalidad de la Acción y Racionalización Social*. Santillana.

Harding, S. (1996). *Ciencia y feminismo*. (5 edición). Morata.

Higgins, M.L. (28 de marzo de 2014). Sesenta minutos de oscuridad para iluminar el futuro. *El Espectador*. En <https://www.elspectador.com/opinion/columnistas/mary-lo-u-higgins/sesenta-minutos-de-oscuridad-para-iluminar-el-futuro-column-483611/>

Hoffman, S. D., Averett, S. L. (2021). *Women and the economy: family, work and pay*. Bloomsbury Publishing.

Ibarra, G. (2018). Aportación de la formación cívica y ética a la educación en la perspectiva de género. En I. González y A.F. Canales (coords.), *XVI Congreso Nacional Educación*

- Comparada Tenerife*. Universidad de La Laguna, Tenerife, España. DOI: <https://doi.org/10.25145/c.educomp.2018.16>
- ICBF. (2021). *Orientaciones para el desarrollo del proyecto de vida de niñas, niños, adolescentes y jóvenes*. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. https://www.icbf.gov.co/system/files/procesos/pu.11_cartilla_orientaciones_para_el_desarrollo_del_proyecto_de_vida_de_nna_y_j_v1.pdf
- International Business Machines Corporation (IBM). (13/09/2022). *Nivel de medición de variable*. Consultado el 18 de noviembre de 2022 en <https://www.ibm.com/docs/es/spss-statistics/SaaS?topic=view-variable-measurement-level>
- Instituto Europeo para la Igualdad de Género (EIGE). (05/03/2021). *COVID-19 derails gender equality*. Consultado el 16 de junio de 2022 de <https://eige.europa.eu/news/covid-19-derails-gender-equality-gains>
- Janssen, O. (2000). Job demands, perceptions of effort-reward fairness and innovative work behaviour. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 73(3), 287–302. DOI: <https://doi.org/10.1348/096317900167038>
- Janssen, O. (2003) Innovative Behaviour and Job Involvement at the Price of Conflict and Less Satisfactory Relations with Co-Workers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 76, 347-364. DOI: <http://dx.doi.org/10.1348/096317903769647210>
- Jeammet, P. (2011). Síntomas y alteraciones del comportamiento en la adolescencia: ¿Son una respuesta adaptativa, aunque destructiva, a una amenaza? Consecuencias para las respuestas educativas y terapéuticas. En R. Pereira (comp.), *Adolescentes en el siglo XXI: entre impotencia, resiliencia y poder* (pp. 540-560). Ediciones Morata. <http://biblioteca.ucn.edu.co/Coleccion/Adolescencia/Adolescencia/Adolescentes%20en%20el%20siglo%20XXI.%20Entre%20impotencia,%20resiliencia%20y%20poder.pdf>
- Jeffreys, S. (1996). *La herejía lesbiana. Una perspectiva feminista de la revolución sexual lesbiana*. (Vol.30) Universitat de València.
- Jiang, Z. (2022). Masculinity development, gender stereotypes, and gender equality. *Minnesota Undergraduate Research & Academic Journal*, 5(4). <https://pubs.lib.umn.edu/index.php/muraj/article/view/4524/3096>
- Jiménez, S. Y., Rubio, E. L. y Olivas, R. N. (2011). Estereotipos e identidad de género en la conducta de acoso escolar. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 187-195. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832329018.pdf>

- Juste, R. P. (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 261-287.
- Kelly, W. (1972). *Psicología de la educación*. Ediciones Morata.
- Korlat, S., Foerst, N. M., Schultes, M. T., Schober, B., Spiel, C. y Kollmayer, M. (2021). Gender role identity and gender intensification: Agency and communion in adolescents' spontaneous self-descriptions. *European Journal of Developmental Psychology*, 19(1), 64-88.
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17405629.2020.1865143>
- Lamas, M. (2022). *Dimensiones de la diferencia: Género y política*. Editorial Clacso.
- Lara, M. A. (1991). Masculinidad, feminidad y salud mental. Importancia de las características no deseables de los roles de género. *Salud Mental*, 14(1), 12-18.
- León, I. M., Lario, N. A., y Hernández, M. G. (2011). La influencia del género sobre la responsabilidad social empresarial en las entidades de economía social. *REVESCO. Revista de Estudios Cooperativos* 105, 143-172.
<https://www.redalyc.org/pdf/367/36718802007.pdf>
- León, M. y Aizpurúa, E. (2020). ¿Persisten las actitudes sexistas en los estudiantes universitarios? Un análisis de su prevalencia, predictores y diferencias de género. *Educación XXI*, 23(1), 275 – 296. DOI: <https://doi.org/10.5944/educXXI.23629>
- Ley 51 de 1981. Por medio de la cual se aprueba la "Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer". 2 de junio de 1981. *Diario Oficial*, No. 35.794.
- Ley 22 de 1981. Por medio de la cual se aprueba "La Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación Racial". 22 de enero de 1981. *Diario Oficial*, No. 35711. 27.
- Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. 8 de febrero de 1994. *Diario Oficial*, No. 41.214.
- Ley 294 de 1996. Por la cual se desarrolla el artículo 42 de la Constitución Política y se dictan normas para prevenir, remediar y sancionar la violencia intrafamiliar. 16 de julio de 1996. *Diario Oficial*, No. 42.836.
- Ley 75 de 2000. Por medio de la cual se reforma parcialmente la Ley 294 de 1996. 9 de febrero de 2000. *Diario Oficial*, No. 43.889.
- Ley 581 de 2000. Por la cual se reglamenta la adecuada y efectiva participación de la mujer en los niveles decisorios de las diferentes ramas y órganos del poder público, de

Promoción de la equidad de género: una propuesta de intervención educativa en Colombia

conformidad con los artículos 13, 40 y 43 de la Constitución Nacional y se dictan otras disposiciones. 31 de mayo de 2000. *Diario Oficial*, No. 44.026.

Ley 679 de 2001. Por medio de la cual se expide un estatuto para prevenir y contrarrestar la explotación, la pornografía y el turismo sexual con menores, en desarrollo del artículo 44 de la Constitución. 3 de agosto de 2001. *Diario Oficial*, No. 44.509.

Ley 750 de 2002. Por la cual se expiden normas sobre el apoyo de manera especial, en materia de prisión domiciliaria y trabajo comunitario. 19 de julio de 2002. *Diario Oficial*, No. 44.872.

Ley 731 de 2002. Por la cual se dictan normas para favorecer a las mujeres rurales. 14 de enero de 2002. *Diario Oficial*, No. 44.678.

Ley 800 de 2003. Por medio de la cual se aprueban la "Convención de las Naciones Unidas contra la Delincuencia Organizada Transnacional" y el "Protocolo para Prevenir, Reprimir y Sancionar la Trata de Personas, especialmente Mujeres y Niños, que complementa la Convención de las Naciones Unidas contra la Delincuencia Organizada Transnacional", adoptados por la Asamblea General de las Naciones Unidas el quince (15) de noviembre de dos mil (2000). 13 de marzo de 2003. *Diario Oficial*, No. 45.131.

Ley 1009 de 2006. Por medio de la cual se crea con carácter permanente el Observatorio de Asuntos de Género. 23 de enero de 2006. *Diario Oficial*, No. 46160.

Ley 1010 de 2006. Por medio de la cual se adoptan medidas para prevenir, corregir y sancionar el acoso laboral y otros hostigamientos en el marco de las relaciones de trabajo. 23 de enero de 2006. *Diario Oficial*, No. 46.160.

Ley 1257 de 2008. Por la cual se dictan normas de sensibilización, prevención y sanción de formas de violencia y discriminación contra las mujeres, se reforman los Códigos Penal, de Procedimiento Penal, la Ley 294 de 1996 y se dictan otras disposiciones. 4 de diciembre de 2008. *Diario Oficial*, No. 47.193.

Ley 1413 de 2010. Por medio de la cual se regula la inclusión de la economía del cuidado en el sistema de cuentas nacionales con el objeto de medir la contribución de la mujer al desarrollo económico y social del país y como herramienta fundamental para la definición e implementación de políticas públicas. 11 de noviembre de 2010. *Diario Oficial*, No. 47890.

Ley 1475 de 2011. Por la cual se adoptan reglas de organización y funcionamiento de los partidos y movimientos políticos, de los procesos electorales y se dictan otras disposiciones. 14 de julio de 2011. *Diario Oficial*, No. 48130.

- Ley 1496 de 2011. Por medio de la cual se garantiza la igualdad salarial y de retribución laboral entre mujeres y hombres, se establecen mecanismos para erradicar cualquier forma de discriminación y se dictan otras disposiciones. 29 de diciembre de 2011. *Diario Oficial*, No. 48297.
- Ley 1620 de 2013. Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. 15 de marzo de 2013. *Diario Oficial*, No. 48733.
- Ley 1761 de 2015. Por la cual se crea el tipo penal de feminicidio como delito autónomo y se dictan otras disposiciones. (Rosa Elvira Cely). 6 de julio de 2015. *Diario Oficial*, No. 49565.
- Ley 222 de 2022. Por medio de la cual se expide el Estatuto de Conciliación y se dictan otras disposiciones. 30 de junio de 2022. *Diario Oficial*, No. 52.081.
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación* [Ferrer, V., Trad.]. Ediciones de la Torre.
- Llano, L., Gutiérrez, M., Stable, A., Núñez, M., Masó, R. y Rojas, B. (2016). La interdisciplinariedad: una necesidad contemporánea para favorecer el proceso de enseñanza aprendizaje. *Medisur*, 14(3), 320-327.
- Lomas, C., Jurado, F. (2023). *Y todo un coro infantil va cantando la lección* (2ª. ed.). Editorial Aula de Humanidades.
- López-Sáez, M. y Morales, J. F. (1995). Gender stereotypes in the Spanish population: Looking toward the future. En L. Amâncio y C. Nogueira (Eds.), *Gender, management and science* (pp. 151-168). Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- López-Sáez, M.; Morales, J. F. y Lisbona, A. (2008). Evolution of gender stereotypes in Spain: Traits and roles. *The Spanish Journal of Psychology*, 11(2), 609-617. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1017/S1138741600004613>
- Manuel, S. (2018). *Estilos de aprendizaje y métodos de enseñanza*. Editorial UNED.
- Marsh, H. W. y Myers, M. (1986). Masculinity, femininity, and androgyny: A methodological and theoretical critique. *Sex Roles: A Journal of Research*, 14(7-8), 397-430. DOI: <https://doi.org/10.1007/BF00288424>
- Martín, I. (2016). *Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica*. Foro de Educación. Universidad Complutense, Madrid, España. <https://forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/415/329>
- Martínez, J. M. (2007). *La mediación en el proceso de aprendizaje*. Editorial Bruño.

- Martínez, I.M., Arcas, N. y García, M. (2011). La influencia del género sobre la responsabilidad social empresarial en las entidades de economía social. *Revesco. Revista de Estudios Cooperativos* (105), 143-172. DOI: https://doi.org/10.5209/rev_REVE.2011.v105.6
- McMillan, J., Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Pearson Educación.
- Mead, M. (1935). *Sex and temperament in three primitive societies* [Malinow; I., Trad.]. Mandius.
- Mediavilla, M. y Folla, R. (2015). *Tesoro de mujeres*. Universidad Carlos III. Instituto Universitario de Estudios de Género.
- Médor, D. (2019). Ser diferente en un mundo de semejanzas: ensayo sobre la dimensión simbólica de la vulnerabilidad. *Iconos. Revista de Ciencias Sociales* 64, 139-157. <https://revistas.flacsoandes.edu.ec/iconos/article/view/3144/2611>
- Ministerio de Educación Nacional. (26/05/2015). Decreto 1075 de 2015. Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). Plan Decenal de Educación 2016 – 2026: el camino hacia la calidad y la equidad. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-392871_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2019). *Vamos a aprender lenguaje*.
- Morales, J.F. (1995). Gender stereotypes in the Spanish population: Looking toward the future. En L. Amâncio y C. Nogueira (Eds.), *Gender, management and science* (pp. 151-168). Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Moreno, K.C., Soto, R.I., González, M.A. y Valenzuela, E.R. (2017). Rompiendo con los estereotipos: Una experiencia con enfoque de género en una escuela básica. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 16(32), 165-174. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243153684011>
- Morin, E. (2009). *El método 3. El conocimiento del conocimiento*. Anzós S.L.
- Moser, C. (2017). De la planificación de género a la transformación de género. Seminario Internacional ¿Quién cuida en las ciudades? Políticas urbanas y autonomía económica de las mujeres. Cepal.
- Moya, M. y Moya, A. (2021). Evolution of gender stereotypes in Spain: From 1985 to 2018. *Psicothema*, 33, 53 – 59. DOI: <https://doi.org/10.7334/psicothema2020.328>
- Muñoz, G., López, D. y Rincón, Á. (2021). Aplicación del enfoque decolonial y de equidad de género en instituciones de educación básica y media alternativa en Colombia. *Cuadernos Pagu* 62. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/18094449202100620018>

- Muschkin, C. G.; Ladd, H. F.; Dodge, K. A.; Bai, Y. (2020). Gender Differences in the Impact of North Carolina's Early Care and Education Initiatives on Student Outcomes in Elementary School, *Educational Policy*, 34(2), 377-407. https://eric.ed.gov/?q=gender+equality+elementary+school&ff1=dySince_2017&ff2=subElementary+School+Students&ff3=eduPrimary+Education&id=EJ1241807
- Negrete, D. J. y Montijo, S. R. (2013). El papel de la cercanía entre hermanos sobre la conducta sexual protegida. *Acta de Investigación Psicológica*, 3(2), 1092-1107. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2007471913709542>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Unesco. (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivos de aprendizaje*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423>
- Organización de las Naciones Unidas. (s.f.). Lenguaje inclusivo en cuanto al género. *Naciones Unidas*. <https://www.un.org/es/gender-inclusive-language/>
- Organización de Estados Americanos, OEA. (2012). *Organización de los Estados Americanos*. Obtenido de Presentación de los resultados de la encuesta sobre: Género y Educación Ciudadana.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo. (2020). Equidad de Género en Colombia Acceso a la justicia y la política a nivel local. OECD. <https://www.oecd.org/gov/trad-ocde-200711-master-equidad-genero-colombia-esp.pdf>
- Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos. 16 de diciembre de 1966.
- Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. 16 de diciembre de 1966.
- Pedrozo, Z.E. y Ortiz A.L. (2018). Descolonizar los feminismos: hacia un feminismo alterativo. *Revista Analéctica*, 4(29). DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.4382747>
- Pereira, R. (Comp). (2011). *Adolescentes en el siglo XXI. Entre impotencia, resiliencia y poder*. Ediciones Morata.
- Pérez, C. y Gargallo, B. (2008). Sexismo y estereotipos de género en los textos escolares. *Actas XXVI Seminario interuniversitario de teoría de la educación: Lectura y educación*, 4, 627.
- Pérez, R. (1993). *Pedagogía experimental*. Adaptación. Universidad Nacional de Colombia.
- Piaget, J. (1995). *Sicología de la inteligencia*. Psiqué.
- Ping-Fang, M. (2007). *Interpreting Scale Items: Using Items on the Bem Sex Role Inventory to Explore Respondents' Meaning Construction* [Tesis de doctorado, The University of Texas at Austin].

<https://repositories.lib.utexas.edu/bitstream/handle/2152/3718/chud94647.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

- Platero, R.L. (2018). Ideas clave de las pedagogías transformadoras. En A., Ocampo (Coord.), *Pedagogías queer* (pp. 26-46). Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva, CELEI.
- Pollarolo, E., Størksen, I., Skarstein, T. H. y Kucirkova, N. (2023). Children's critical thinking skills: Perceptions of Norwegian early childhood educators. *European Early Childhood Education Research Journal*, 31, 259-271. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2022.2081349>
- Protocolo Facultativo de la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer. 6 de octubre de 1999.
- Puente, A. (1999). *El cerebro creador, ¿qué hacer para que el cerebro sea más eficaz?* Alianza Editorial.
- Quigley, A., Muijs, D. y Stringer, E. (2018). *Metacognition and Self-Regulated Learning. Guidance Report*. Education Endowment Foundation
- Ramos, F.J., Martínez, I., Blanco, M. (2019). Sentido de la educación para la ciudadanía desde pedagogías feministas, críticas y decoloniales. Una propuesta para la formación del profesorado. *Revista Izquierdas* 49, 2103-2126. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=14537>
- Rearte, C.R., Macedo, R. y Ceballos, C. (2018). Lenguaje, acción y poder de la construcción de la identidad social de adolescentes. *Margen* 89, 1-12. https://www.margen.org/suscri/margen89/rearte_89.pdf
- Reynolds, W. (1982). Desarrollo de formas cortas confiables y válidas de la Escala de Deseabilidad Social de Marlowe. *Crowne. Revista de Psicología Clínica*, 38(1). 119 – 125.
- Rich, A. (1996). Heterosexualidad obligatoria y existencia lesbiana. *DUODA Revista d'Estudis Feministes*, (1), 15-42. (M. Rivera, Trans). Texto original publicado en 1980.
- Riveros, F.A. (2017). Mujer y matemáticas. Educación para la equidad de género y los derechos humanos. *Educación y Ciudad* 32, 93-102. DOI: <https://doi.org/10.36737/01230425.v0.n32.2017.1631>
- Rodrigo-Martín, I., Rodrigo-Martín, L., y Pérez-García, A. (2022). Creativity as a tool for understanding education: The role of creativity as a catalyst for educational transformation. *Visual Review. International Visual Culture Review / Revista*

- Internacional de Cultura Visual*, 9(3), 1–12. DOI: <https://doi.org/10.37467/revvisual.v9.3533>
- Rodrigo-Mendizábal, I. (2017). El video como instrumento de investigación social: la antropología visual como metodología. *Razón y Palabra*, 21(2_97), 601-629. <http://www.revistarazonypalabra.org/index.php/ryp/article/view/1007>
- Rodríguez, M. (2018). Análisis de la perspectiva de género en normativas educativas. Comparativa de estudio de casos escolares de infantil y primaria. En I. González y A.F. Canales (coords.), *XVI Congreso Nacional Educación Comparada Tenerife*. Universidad de La Laguna, Tenerife, España. DOI: <http://doi.org/10.25145/c.educomp.2018.16>
- Romero, S. y Gimeno, C. (2020). Transformación metodológica de la Escola Montessori de Rubí desde una perspectiva STEAM y de género. *Participación educativa*, 7, 123 – 134. https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/199507/MONTE_SORI.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Rosario, P., Pereira, A., Högemann, J., Nunes, A.R., Figueiredo, M., Núñez, J.C. y Gaeta, M. L. (2014). Autorregulación del aprendizaje: una revisión sistemática en revistas de la base SciELO. *Universitas Psychologica*, 13(2), 781-798. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/4487>
- Ruig, N. J., de Jong, P. F., y Zee, M. (2023). Stimulating elementary school students' self-regulated learning through high-quality interactions and relationships: A narrative review. *Educational Psychology Review*, 35, 71. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09795-5>
- Sacristán, J. (Ed.). (2013). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Ediciones Morata.
- Saiz, C. y Rivas, S.F. (8-11/01/2008). Intervenir para transferir pensamiento crítico. *Conferencia internacional: Lógica, Argumentación y Pensamiento Crítico* [Conferencia]. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales. Santiago de Chile. <https://www.pensamiento-critico.com/archivos/intervensaizrivas.pdf>
- Saldaña, D., Cardona, H., Goula, H. y Muxí, Z. (2019). La co-creación del espacio público como estrategia para ciudades educadoras. *Kult-ur, Revista Interdisciplinaria sobre la Cultura de la Ciutat*, 6(11), 109-128. DOI: <https://doi.org/10.6035/Kult-ur.2019.6.11.5>
- Sánchez, E. (23 de octubre de 2020). Los cinco tipos de creatividad según DeGraff. *La mente es maravillosa*. <https://lamenteesmaravillosa.com/tipos-creatividad-segun-degraff/>

- Sánchez, I. M., Olivas, R. N. y Jiménez, S. Y. (2009). Estereotipos de género entre los adolescentes españoles: imagen prototípica de hombres y mujeres e imagen de uno mismo. *Información psicológica*, (95), 77-86.
- Sardi, V. (2017). Hacia una didáctica de la lengua y la literatura de género. En V. Sardi (Coord.), *A contrapelo : La enseñanza de la lengua y la literatura en el marco de la Educación Sexual Integral*. Edulp.
- Sendón de León, V. (2002). *El feminismo de la diferencia: Un ejercicio de resistencia práctica, epistemológica y política*. Universidad Nacional de Colombia, Escuela de Estudios de Género, Grupo Mujer y Sociedad / Corporación Casa de la Mujer de Bogotá.
- Sendón de León, V. (2021). La barbarie patriarcal. De Mad Max al neoliberalismo salvaje. *TSN. Transatlantic Studies Network*, (11), 127–133.
<https://doi.org/10.24310/TSN.2021.vi11.14338>
- Sen, A. (2004). *Desarrollo de la libertad*. (7ª edición). Editorial Planeta.
- Serrano, J. M. y Pons, R. M. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1), 1-17.
<https://redie.uabc.mx/redie/article/view/268>
- Schiralli, J. E. y Chasteen, A. L. (2023). Perceptions of women who confront hostile and benevolent sexism, *The Journal of Social Psychology*, 1-17. Publicado online. DOI: <http://doi.org/10.1080/00224545.2023.2173554>
- Scott, J. (2008). Género e historia. Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Serra, P., Cantalops, J., Palou, P. y Soler, S. (2020). ¿Siguen existiendo los estereotipos de género en la educación física? La visión de las adolescentes. *Journal of Sport and Health Research*, 12(2), 179-192.
- Storek, J., Furnham, A. (2016). Hubris and Humility Effect and the Domain – Maculine Intelligence Type in Two Countries: Colombia and the UK. *The Spanish Journal of Psychology*, 19, E82. DOI: <https://doi.org/10.1017/sjp.2016.90>
- Tébar, L. (2003). *El perfil del profesor mediador*. Santillana.
- Torrano, F. y Torres, M. C. (2004). El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2(1), 1-34.
<https://www.redalyc.org/pdf/2931/293152878002.pdf>
- Torres, R. (1995). *La formación de los maestros. ¿Qué se dice? ¿Qué se hace?* Seminario Cide/Unesco-Oreac/Unicef, “Nuevos modos de aprender y enseñar”. Santiago, Chile.
- Troncoso, L., Follegati, L. y Stutzin, V. (2019). Más allá de una educación no sexista: aportes de pedagogías feministas interseccionales. *Pensamiento Educativo, Revista de*

- Investigación Latinoamericana* 56(1), 1–15.
<http://ojs.uc.cl/index.php/pel/article/view/23411>
- Trujillo, M. (2019). Misoginia y violencia hacia las mujeres: dimensiones simbólicas del género y del patriarcado. *Atenea* (Concepción), 519, 49-64. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-04622019000100049>
- Valcárcel, A. (2001). *La memoria colectiva y los retos del feminismo*. Cepal – Naciones Unidas. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/5877/S01030209_es.pdf
- Vandenbossche, L., Spruyt, B., y Keppens, G. (2018). Young, innocent and sexist? Social differences in benevolent and hostile sexist attitudes towards women amongst Flemish adolescents. *Young*, 26(1), 51-69. DOI: <https://doi.org/10.1177/1103308817697240>
- Van-Dijk, T. A. (2017). Análisis crítico del discurso. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, (30), 203-222. DOI: <https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2016.n30-10>
- Vélez, C.F. (2013). Una reflexión interdisciplinar sobre el pensamiento crítico. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 9(2), 11-39. <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134135724002.pdf>
- Vigotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial Grijalbo.
- Vivo, S., López, P. y Saric, D. (2012). *Salud sexual y reproductiva para jóvenes: Revisión de evidencias para la prevención*. Banco Interamericano de Desarrollo, BID. <https://publications.iadb.org/publications/spanish/viewer/Salud-sexual-y-reproductiva-para-j%C3%B3venes-Revisi%C3%B3n-de-evidencia-para-la-prevenci%C3%B3n.pdf>
- Weisberg, R.W. (1993). *Creativity: beyond the myth of genius*. W H Freeman y Co.
- Woolfolk, A. (2006). *Psicología educativa* (1ª edición). Pearson Educación de México.
- Wu, H., Luo, S., Klettner, A., White, T., y Albritton, K. (2023). Gender Roles in the Millennium: Who Pays and Is Expected to Pay for Romantic Dates? *Psychological Reports*, 126, 791-811. DOI: <https://doi.org/10.1177/00332941211057144>
- Zamora, J.A. (2009). Adorno: Aportaciones para una crítica de la Educación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 21(1), 19-48. DOI: <https://doi.org/10.14201/3148>
- Zuleta, E. (1996). *Lógica y crítica*. Editorial Lealon.

Anexos

Anexo 1.

Enlace al cuestionario aplicado a 316 estudiantes de quinto grado de básica primaria.

https://docs.google.com/forms/d/1C-F_fonE-qKO6hhgte3Gb3PKpsei_HUbPHRcN0vU2gU/edit

Enlace al cuestionario aplicado a 100 docentes de básica primaria.

https://docs.google.com/forms/d/1h8mX6E8_YFrqU_X1WNbvFLJfDepg_7Xb_M2IF3e263M/edit

María Trinidad Gómez Martínez

Anexo 2.

Carta de aceptación del aval de la investigación, con radicado CIE409-2023



Comité Institucional de Ética

San Gil, noviembre 21 de 2023

Doctora
MARÍA TRINIDAD GÓMEZ MARTÍNEZ
Investigadora Principal

Cordial Saludo,

Nos permitimos informar que el Comité Institucional de Ética de UNISANGIL, evaluó el protocolo del proyecto titulado **“Estrategias educativas para promover la equidad de género en una institución de educación básica en Colombia”**, con radicado CIE-009-2023, y conceptuó que el proyecto cumple con ellas, clasificándose así como una investigación de Riesgo mínimo, por lo tanto se otorga aval ético.

La información relacionada con el proyecto queda consignada en el acta No. 007-2023 del Comité Institucional de Ética en UNISANGIL del día 7 de noviembre de 2023.


EDGAR ALONSO VERA CASTELLANOS
Presidente Comité Institucional Ética
Unisangil


YEIMY MARCELA MARTINEZ SANTANA
Secretaria Comité Institucional Ética
Unisangil

UNISANGIL
Eleva
tu NIVEL



San Gil, Santander
Campus Universitario Km 2 Vía San Gil - Charalá
PBX: +57 (607) 724 5757

El Yopal, Casanare
Campus Universitario Km 2 vía Matepantano
Teléfonos: +57 310 628 1503 - 322 610 6500

Chiquinquirá, Boyacá
Calle 18 No. 12-18
PBX: +57 (608) 726 6056