

Artículo original

Relaciones de Género y Recursos Educomunicativos en Dos Escuelas de la Provincia de
Cotopaxi, Ecuador

Gender Relations and Educommunication Resources in Two Schools in the Province of
Cotopaxi, Ecuador

Carmen del R. Peralvo-Arequipa , Juan C. Vizquete-Toapanta 

y Lorena C. Álvarez-Garzón 

Universidad Técnica de Cotopaxi, Latacunga, Ecuador.

La correspondencia sobre este artículo debe ser dirigida a: Carmen del R. Peralvo Arequipa
Email: carmen.peralvo@utc.edu.ec

Fecha de recepción: 19 de agosto de 2020.

Fecha de aceptación: 23 de octubre de 2020.

¿Cómo citar este artículo? (Normas APA): Peralvo-Arequipa, C. del R., Vizquete-Toapanta, J.C.,
Álvarez-Garzón, L.C. (2020). Relaciones de Género y Recursos Educomunicativos en Dos
Escuelas de la Provincia de Cotopaxi, Ecuador. *Revista Científica Hallazgos21*, 5(3), 268- 287.
Recuperado de <http://revistas.pucese.edu.ec/hallazgos21/>

Resumen

El presente estudio se desarrolló con el propósito de comprender las relaciones de género establecidas en el contexto del aula de clases y los recursos educomunicativos empleados diariamente en dos instituciones educativas de la provincia de Cotopaxi, Ecuador. La metodología utilizada fue la investigación cualitativa y la técnica de recogida de datos fue la observación participante. El instrumento usado fue una guía de observación aplicada a estudiantes del tercer grado y a ocho (8) informantes claves (profesores/as). Se concluye que el profesor o profesora logran incidir en las relaciones sociales de los niños y niñas por el uso de un marcado lenguaje sexista y poco incluyente, sin medios y dispositivos tecnológicos que fomenten la comunicación educativa, los cuales deben ser incorporados como canales para la ejemplificación desde el aula del lenguaje de género, la igualdad y la inclusión, por lo que es menester combinar también los recursos para tales fines.

Palabras clave: Lenguaje de género; relaciones de género; recursos educomunicativos.

Abstract

This study was carried out with the purpose of understanding the social gender relations established in the context of the classroom and the educommunication resources used daily in two educational institutions in the province of Cotopaxi, Ecuador. The methodology used was the qualitative research and the data collection technique was the participant observation. The instrument used was an observation guide applied to third grade students and eight (8) key informants (teachers). It is concluded

that the teacher manages to influence upon the social relations of the boys and girls by the use of a marked sexist and not very inclusive language, without means and technological devices that promote educational communication, which must be incorporated as channels for exemplification from the classroom of the language of gender, equality and inclusion, so it is also necessary to combine resources for such purposes.

Keywords: Gender language; gender relations; educommunication resources.

Relaciones de Género y Recursos Educomunicativos en Dos Escuelas de la Provincia de Cotopaxi, Ecuador

Las instituciones de educación básica han tenido que actualizar muchas de las políticas organizacionales que emplean, por ser estas partes de la formación del ser humano como protagonista de un entorno social, el cual está en constante modificación de las formas de interacción de los hombres y las mujeres, uno de los pilares fundamentales del desarrollo de toda la humanidad en general. De manera que las escuelas han asumido el adecuarse a los aspectos concernientes a la aceptación e inclusión social como parte de su desarrollo diario, siendo la comunicación y el lenguaje de género un elemento significativo para la realización de las asociaciones humanas desde el principio de la civilización, pero es ahora un indicador de progreso, según muchos especialistas en el área de la sociología. Como bien sabemos el lenguaje es una herramienta para comunicarnos socialmente; sin embargo, en el contexto educativo no solo resulta elemental emplear el lenguaje adecuado, sino que es un aspecto altamente desencadenante de otros factores como la

respuesta, por ejemplo, de la motivación de un determinado grupo de niños al cumplimiento de actividades académicas y extra- cátedra. Al respecto Salas (2005) plantea que, a lo largo de la vida, gracias a la interacción que mantenemos con los demás, y en particular con aquellos con los que pueden desempeñar con nosotros un rol de educadores, vamos construyendo unas representaciones acerca de la realidad, de los elementos constitutivos de nuestra cultura, entendida ésta en sentido amplio como los valores, sistemas conceptuales, ideologías, sistemas de comunicación y procedimientos. De manera que la comunicación mediante las palabras y gestos (dos tipos de lenguaje) constituyen una interacción social que se establece entre las partes de un proceso comunicativo, lo que es sin ninguna duda un elemento determinante para que, en el caso de los niños de los niveles más básicos de la educación, sea un condicionante para que logren consolidar un importante número de aprendizajes, así como la reproducción de dichos modelos culturales aprendidos en otros espacios. En este sentido, lo primero que es preciso considerar es el concepto denominado "la perspectiva de género", el cual según el Instituto para las mujeres Guanajuatenses de México (2018) "es el proceso de valorar las implicaciones que tiene para las mujeres y para los hombres cualquier acción que se planifique, ya se trate de legislación, políticas o programas, en todas las áreas y en todos los niveles" (p.15). De esta manera, se entiende que toda acción social que involucre la inclusión de ambas índoles humanas deberá ser predefinida y pensada, sobre todo en la expresión que refiere al contexto escolar; sabiendo que tanto niños como niñas se ven vulnerados por la forma de comunicación empleada por el maestro, profesor o guía en el aula de clases. En este orden, el Instituto

para las mujeres Guanajuatenses de México (2018) afirma que:

Un lenguaje incluyente se utiliza para dirigirse a la amplia diversidad de identidades culturales refiriendo con ello a la igualdad, la dignidad y el respeto que merecen todas las personas sin importar su condición humana sin marcar una diferencia en la representación social de las poblaciones históricamente discriminadas evitando definir las por sus características o condiciones (p.9).

Esto involucra poder distinguir a las personas según nivel cultural y posición social sin ninguna discriminación, por ejemplo, al hablar de los indígenas, los ancianos, las mujeres y las personas discapacitadas, entre otros. Lo correcto al comunicarse siempre será respetar la forma de nombrar a dichos sujetos sociales, para así expresar rendimiento e igualdad en la comunicación de las ideas en torno a ellos. Por otro lado, la educación actual también ha incluido los modelos de comunicación, conforme a las políticas institucionales debidas la implementación de un lenguaje de género o no sexista el cual, según la misma fuente, "se refiere al uso de expresiones de la comunicación humana tendientes a visibilizar a ambos sexos, particularmente a las mujeres, eliminando la subordinación, la humillación y el uso de estereotipos y roles de género" (Instituto para las mujeres Guanajuatenses de México, 2018, p. 9).

De manera que la educación básica en sus diversos espacios se replantea un importante elemento de inclusión en los profesionales que ejercen la enseñanza, lo cual se puede medir y describir como un aspecto de progreso y expansión dentro del humanismo característico de las ciencias sociales, como lo es el principio de que la raza humana, tanto hombre como mujer, merecen un trato por igual. Para Calvo

(2016) la equidad de género en las políticas educativas "es una condición necesaria para garantizar la inclusión de amplios sectores poblacionales, que de otra manera van a ver vulnerado su derecho a una educación de calidad" (p.1). Es así como la aceptación de que ambos géneros sexuales del ser humano, tanto masculino como femenino, que el niño y la niña, vienen a ser de necesaria consideración, por lo que en la actualidad en las tareas y actividades del colectivo educativo tal aspecto, como lo es la comunicación de género, se ha hecho más incipiente y necesario. Al respecto Bonder (2013) indica que "dentro de este contexto regional y global se sitúan las así llamadas políticas de igualdad de oportunidades en educación, que se implementaron con diverso grado de continuidad y profundidad en distintos países de América Latina" (p.17).

En este sentido, la importancia de que dentro de la educación se brinden oportunidades de inclusión a los discentes no resulta ya una alternativa, como se había visto en otras épocas, sino que en el presente la misma invención cultural en la que se vive ha hecho una necesidad que los sistemas educativos, así como los esquemas de enseñanza en aula, se orienten a una nueva forma de reestructurar los códigos de comunicación y la transmisión de estos a los niños y niñas, con el objetivo preciso de que los miembros de un determinado subconjunto del contexto aula de clases se vean considerados por igual, sin importar el género al que pertenezcan. Según Buquet (2016) "el género" establece tres dimensiones complejas —lo simbólico, lo imaginario y lo subjetivo— que actúan desde distintos lugares, pero se concatenan y encarnan en las personas e instituciones, de forma que preservan una lógica que privilegia lo masculino sobre lo femenino, a los hombres sobre las mujeres y a las

identidades masculinas sobre las femeninas. Tal concepto se contrasta con la afirmación de muchos expertos que coinciden en que la naturaleza del término "género" es asignado a los infantes desde antes de llegar al colegio y se transmite consciente e inconscientemente, mediante valores a la persona en desarrollo. Para Larenas (2018) la definición de género se refiere a la construcción social de las mujeres como de los hombres, así como las relaciones entre ambos, concibiéndose como elementos sociales, ideológicos, políticos, psicológicos o culturales en los roles, espacios, atributos asignaciones a hombres y mujeres en base a las diferencias biológicas, es decir al sexo. De acuerdo con el informe de la OREALC/UNESCO (2016), el género es uno de esos patrones culturales y sociales que la escuela y la educación reproducen y mantienen como una estructura de dominación. Por ende, el término se vincula de manera recurrente con otros elementos como lo son precisamente la identidad que tiene el sujeto con algún género. Según Giménez (1992), la identidad es "un proceso lógico primordial en virtud del cual los individuos y los grupos humanos se autoidentifican siempre y en primer lugar por la afirmación de su diferencia con respecto a otros individuos y otros grupos" (p.189). A esto se le agrega lo expresado por Buquet (2016) al asegurar que la identidad de género es tan determinante en la vida de las personas, interviene de manera tan íntima en la imagen que tienen de sí mismas, que una serie de características relacionadas con la personalidad, las emociones y los intereses personales están modeladas desde los significados y las prácticas de género.

Partiendo de tales referentes, se comprende que las tareas de docentes, directivos y demás miembros del colectivo escolar, entiéndase como autoridades o

rectores de las instituciones académicas, han tenido la labor de estructurar de mejor manera las políticas de enseñanza en los colegios, escuelas preparatorias y demás organismos dependientes del área de formación, en los niveles más elementales; con el objeto de que este aspecto del género, necesario en el proceso de la comunicación entre todos los participantes del contexto pedagógico, sea acatado y dirigido de forma idónea. Sin embargo, Arteaga (2014) sostiene que:

Los profesionales integrales que laboran en las instituciones educativas no están formados para responder al ideal de una educación inclusiva; (...) la instrumentación curricular no está consustanciada con las políticas de inclusión, el respeto a la diversidad, la equidad en oportunidades, atención a las diferencias y desarrollos individuales (p.33).

Este aspecto, a pesar de ser una obligación constitucional, al menos en muchos de los países latinos, como es el caso de Ecuador, aún se presume que tiene debilidades en las definiciones de igualdad y equidad de género en la práctica real, la que tienen muchos profesionales del área docente, especialmente quienes están en el aula con los niños y niñas de forma constante. Tal aspecto hace que las falencias del sistema de nociones culturales y sociológicas queden en evidencia en muchos escenarios sociales de relevancia. Larenas (2018) afirma que los patrones socioculturales son el factor principal para la discriminación, afectando a las mujeres en el sistema educativo en el acceso al mismo, en la calidad y las modalidades de enseñanza que impide una equidad de género. Es así como el reto que encausa la educación preparatoria o básica, en algunos países, radica precisamente en la necesidad de fortalecer, estimular, mejorar e

incorporar medidas para que las áreas primordiales de las interrelaciones sociales sean efectivas, tanto en los niveles de iguales, como en el intercambio entre los diversos géneros y los códigos de comunicación establecidos entre docentes y estudiantes. Para Larenas la perspectiva de género en el diseño curricular pone de manifiesto las funciones en ámbitos, teorías, estrategias, enfoques, metodología y objetivos educativos, pero también concepciones, prejuicios, creencias, reproducciones que si bien no están explícitos en el diseño del currículo formal igualmente operan como contenidos de enseñanza.

En este sentido, uno de los principios recogidos en la Constitución de la República del Ecuador es precisamente la igualdad ante la Ley, recogida en el Artículo 23, literal 3:

La igualdad ante la ley. Todas las personas serán consideradas iguales y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades, sin discriminación en razón de nacimiento, edad, sexo, etnia, color, origen social, idioma, religión, filiación política, posición económica, orientación sexual; estado de salud, discapacidad o diferencia de cualquier otra índole (Asamblea Nacional Constituyente, 2008).

Además de esto, en muchos apartados de la misma norma se menciona a la Educación como un bien para todos los sujetos de derecho, por lo que se interpreta que dentro de la legalidad está concebida la promoción de manera significativa de los valores de inclusión, en todos los espacios de la vida académica y cultural. Por ende, la comunicación en las relaciones de género es un aspecto muy importante para los procesos de información, crecimiento de las interacciones humanas y evolución del autoconcepto de cada niño y niña en el

ámbito educativo, debido a que el recinto de clases representa un elemento social significativo para la concepción del mundo que tienen muchos estudiantes, lo que dejará huellas indelebles en los hombres y mujeres futuros. El problema surge cuando desde la base de los promotores del lenguaje, que debería estar basado en expresiones claramente definidas con las que se indique a los niños y niñas sus roles, deberes, derechos y funciones de manera adecuada con cada mensaje, estos no se hagan de manera oportuna y pertinente.

En este sentido, un nivel de comunicación desde el contexto de la escuela, como base central de la formación, que emplee en los demás escenarios sociales un modelo de inclusión de la figura de la mujer o la hembra en la expresión habitual, mereciendo entonces especial atención el tipo de comunicación, los medios y códigos de transmisión del mensaje; lo que no solo incluye a las damas, niñas o féminas sino que además la mencione y delegue desde las bases de estructuración de sus roles un trato igualitario al que merece el hombre. Según Facio (1999):

Quando se hace un análisis de género desde la perspectiva de la mujer, se hace un análisis más completo que cuando se parte de la supuesta no perspectiva de los hombres / varones. Para comenzar, partir de lo que en el entendimiento convencional se considera «el otro» necesariamente implica reconocer quién es el parámetro para ese entendimiento convencional. (p.187).

En este sentido, la realidad es que hay una necesidad de apoyar los estándares que se tienen incluso mentalmente por muchos profesionales de la enseñanza, en torno a quiénes y por qué son la referencia en el lenguaje empleado social y culturalmente en el contexto escolar, sabiendo que como dijo Salgado es convencionalmente aceptado el

rol del hombre o el varón como un patriarca al que se le ha asignado autoridad desde el inicio de la historia sobre la mujer.

Para Bastidas (2017), la educación es un proyecto transformador con aspiración al hombre universal, el hombre que habita el mundo cotidiano le es problemático, necesita ser restringido o aprender a restringirse, sea por su naturaleza violenta, sus pasiones, egoísmo o porque no tenga claro que es lo útil o aquello que le conviene. Así que, refiere el citado autor, la educación como sistema requiere ser abierto para que las demandas externas de acomodo de algunos de los elementos que la componen sean reorganizados y mejorados con el fin de que el logro de los objetivos académicos sea ideal en todas sus dimensiones, razón por la que aspectos como la comunicación en las relación de género no es desvirtuado, muy por el contrario es actualmente menester el aprender a comunicarse con los niños y niñas según su adecuación al género con el cual estos se identifican, promoviendo los medios para hacer llegar dicho mensaje, la limitante esta justamente en que los actores del hecho educativo no siempre están incorporados en los procesos de actualización y mejora de los niveles de adecuación que el sistema les requiere, por lo que de forma incipiente se requieren de investigaciones que alerten al respecto, con el fin de motivar a los docentes, padres o representantes e inclusive a los mismos niños a mejores condiciones educacionales, con una mayor apertura a la innovación mediante los recursos educomunicativos que se requieren. Al respecto, es tarea del maestro primordialmente por el rol que ejerce: identificar los estilos, canales y ritmos de aprendizaje de los estudiantes y sus dificultades. Esto supone proporcionarles el apoyo necesario para facilitarles los aprendizajes, a la luz de los principios teóricos de las inteligencias

múltiples, con la intención de promover cambios tanto en los ámbitos afectivo-motivacionales, actitudinales y cognoscitivos, como en las habilidades y destrezas, hacia el desarrollo integral y el mejoramiento de las condiciones de vida (Escudero, 2012).

En este orden, indica Bastidas (2017), la escuela inclusiva es un imperativo ético y una estrategia efectiva para hacer realidad el derecho de todos y todas, sin excepción, a una educación de calidad, superando las concepciones y acciones enraizadas en el déficit de las personas. Por lo que la revisión de los conceptos de la identificación de género que tienen los estudiantes viene antes de llegar al aula como un conglomerado de elementos resultantes, de los entornos de donde provienen. Al respecto, Lamas (2007) afirma que hombres y mujeres somos diferentes no sólo porque tengamos un sexo distinto, sino también, y sobre todo, porque aprendemos a ser hombres y a ser mujeres de maneras diferentes, como consecuencia del influjo de una serie de mediaciones subjetivas y culturales (el origen sexual, el lenguaje, la familia, la instrucción escolar, el grupo de iguales, el estatus económico y social, las ideologías, los estilos de vida, las creencias, los mensajes de la cultura de masas...).

Así mismo, Bosch, Ferrer y Alzamora (2006) han apuntado que la clave de la socialización está en la asignación diferencial de actividades y roles a hombres y a mujeres, de manera que se construyen categorías independientes y claramente opuestas, con lo que es propio de los chicos y lo que es propio de las chicas. En este sentido, el rol del maestro como representante de la figura de autoridad en el aula de clases viene a ser singularmente relevante, para muchos de los niños que le oyen y atienden, con lo cual las actividades educativas que se presenten en aula en cada

etapa de las clases estarán irrevocablemente marcadas por la importancia del lenguaje equitativo, por lo que el uso de estereotipos para el tratamiento e interacción con los discentes será incluyente o excluyente en cada caso. Pues siendo los niños los receptores de los códigos del proceso de comunicación, perceptibles de la expresión corporal y oral que tenga el profesor, la signatura de actividades para cada género, la equidad en la distribución de las tareas y la singularidad del manejo de los recursos disponibles para el cumplimiento de las tareas académicas estará representada en la directriz que dé el profesor al respecto, además de los medios tangibles e intangibles. En este orden, según Barragán (1998), los estereotipos se construyen cada vez que los miembros de un grupo racial o étnico, los hombres o las mujeres, son representados o descritos con un rasgo primario de personalidad, una característica física, un rol ocupacional, familiar o escolar. Los estereotipos cuando son interiorizados limitan las habilidades, intereses, valores, expectativas y potencialidades de las personas.

Siguiendo este precepto se puede decir que la cultura y la educación, aspectos que van de la mano en la estructuración de modelos a seguir socialmente, concibe al hombre desde que está en la escuela como el líder prioritario o debido en los esquemas aceptados, otorgando especial atención sobre todo cuando existen ciertas formas de competencia o puntos de comparación por ventajas excepcionales que estos pudieran mostrar en algún aspecto. Por el contrario, según Calvo (2016):

A pesar de que a las niñas se le dificulta el acceso a la escolarización, son los niños quienes tienden a abandonar más tempranamente el sistema educativo. Se van más temprano al mercado del trabajo, le encuentran menos sentido a la

educación quizá por la desvalorización de esta (p.3).

Tales aspectos son válidos en el proceso de comprensión de la interacción y la comunicación, así como en las relaciones de género en el aula, debido a que evidencian que en los sistemas de educación en etapa primaria son muchos los elementos que difieren entre sí y muchas los factores asociados a la equidad en el aula de clases. Si bien es cierto que hace algunos años se veía más participación de la figura de los varones como líderes e hilos conductores de muchos procesos de interacción maestro-estudiante, por lo que los docentes tenían mayor tendencia a delegar responsabilidades importantes a los niños, como es el caso de los equipos de trabajo, comisiones dentro del aula, entre otros; esto sin duda, con el pasar de los años cambió.

Sin embargo, en la escuela de la región Latinoamericana parece no existir mayor equidad de género en el ámbito educativo, o al menos esto se cree en la práctica. Según De la Cruz (2017) desde un punto de vista conceptual la equidad educativa se deriva de ambos tipos de equidad: primero se debe establecer un financiamiento y distribución de los recursos en condiciones de igualdad para todas las zonas escolares y además se deben entregar otros recursos adicionales para las acciones compensatorias (pp.166-167).

Tales aspectos, aunque van a la mención de las delegaciones que competen a los funcionarios supervisores y administradores de las diversas escuelas, también advierte una evolución en los procesos de igual social necesario para que los procesos educativos se lleven a cabo de la manera mejor posible. Esto hace alusión a un reto de la educación básica y la paridad social, dos aspectos fundamentales, para lograr posiciona los espacios de comunicación en aula, la creación de equipos de trabajo, la

subdelegación de funciones académicas compartidas, entre otros como mejoras medibles y evidentes en las diversas instituciones de la región.

En Ecuador, según Mora (2016):

En la gran mayoría de los centros educativos del país no existe una convivencia armónica, entre los actores que comparten las aulas. Antes de enfocarnos en la violencia escolar, es importante recalcar que el fenómeno social de la violencia es mucho más amplio que el problema de la violencia en las instituciones educativas (p.2).

Lo anterior describe que muchos de los escenarios externos al contexto escolar son en realidad los que permiten medir de alguna manera la realidad de la sociedad ecuatoriana en torno a los esquemas de equidad que tienen los estudiantes, quienes pudieran incluso desvirtuar el hecho de que existan condiciones de igualdad entre mujeres y hombres, precisamente por el lenguaje poco inclusivo que culturalmente se ha concebido desde el seno de las aulas de clases y el profesor como mentor y conductor de los intercambios sociales en el entorno. En este sentido, el lenguaje empleado por el profesor es el fundamento de que la comunicación en aula se establezca y sea realmente efectiva, por lo que no es solo necesario conversar con los estudiantes, describir aspectos referentes a las actividades y labores, sino que es imperante saber hacerlo, de acuerdo con a necesidad de construir escenarios que promuevan la igualdad entre los niños y niñas como política de las instituciones de enseñanza. Garzón, citado por Mora (2016) expresa:

La comunicación eficaz es expresar necesidades, deseos, sentimientos y preferencias en un código que los demás puedan entender. Capacitar de manera funcional para aprender a decidir con

independencia. Manifestar sin tener que recurrir a problemas de comportamiento y sufrir la experiencia de la ausencia de relación y el aislamiento. Todas estas, maneras muy elaboradas de formular una intención, facilitar la comunicación a una persona para que pueda decir algo. Poder expresar y ser tenido en cuenta (p.18).

Zambrano (2016) argumenta que:

Asumir el desarrollo de una comunicación efectiva, hace referencia hacia una comunicación multidireccional, donde se haga énfasis en el respeto por el otro y donde las ideas se comuniquen cara a cara, donde si es necesario el empleo de elementos gráficos, se puedan emplear sin ningún problema, de esta manera, la comunicación efectiva hace mención a elementos audiovisuales y escritos para fortalecer y promocionar una sana comunicación (p.114).

En este orden, resulta importante además de saber que la comunicación debe tener características generales de ser clara, natural, precisa, cortés y coherente en cada una de las etapas de las clases que planifican los profesionales de la enseñanza se debería incluir medios de comunicación que no solo transmitieran los mensajes y lo hicieran de manera asertiva entre los maestros y estudiantes sino que además se emplearan los mecanismos correctos, en el caso de que no se mantengan interacciones físicas y directas, es decir, que existan también fuera del aula espacios para fomentar la interacción social mediante foros, chat en línea, conversatorios por video llamadas, los cuales no se llevan a cabo en el interior del salón de clases. Por lo que, mediante la definición de otros espacios alternos al tradicional también se evidencia de qué manera la formación desde la figura del maestro es definida. Para Cabero (2016) la mayoría de los alumnos acuden a sus clases conectados con las

tecnologías portátiles y móviles, pero a menudo el uso –didáctico/curricular- de éstas es inexistente, e incluso se puede mirar con recelo. Tal aspecto podría ser también definitorio en el contexto de la creación de una nueva cultura de género que permita que niños y niñas que se sienten excluidos por la figura predominante de otros niños de su mismo sexo, o del opuesto incluso, sean tenidos en cuenta y logren derribar murallas mentales que han podido crear sobre la forma en la que son vistos en el aula de clases. La limitación más grande en este sentido es como refiere Cabero que muchos aspectos bondadosos de los recursos educocomunicativos tampoco son vistos como positivos por muchos maestros y docentes especialmente los que se encuentran afianzados en tradiciones del modelo antiguo de comunicación y enseñanza de niños y niñas.

Por todo lo expresado se precisaba la realización de la investigación desarrollada en la Provincia de Cotopaxi, en el contexto escolar de dos escuelas para conocer las relaciones y el lenguaje de género empleado en aula por los maestros de tercer grado, así como el uso que estos dan a los recursos educocomunicativos para el fomento de este aspecto de la interacción social entre iguales.

Método

Diseño

Se trató de un estudio cualitativo, desarrollado en un lapso de ocho días, en los que se adelantó un registro de las acciones de los informantes claves o participantes, mediante la técnica de la observación participante, la cual, según Cuadros (2009), es una estrategia de investigación cualitativa que permite obtener información y realizar una investigación en el contexto natural. El investigador o la persona que observa se involucra y “vive” las experiencias en el contexto y en el ambiente

cotidiano de los sujetos, de modo que recoge los datos en tiempo real; por lo que, mediante dicha técnica de recogida de datos, fue posible apreciar a los profesores que pertenecen al grado tercero de básica, en dos escuelas. Estas escuelas, en estricto cumplimiento de la ética y para evitar conflicto de intereses, se han designado como JJ y TN, respectivamente. La observación a los docentes fue sistemáticamente aplicada, con un esquema de verificación de criterios predefinidos que se evaluaron de manera estructurada, según el instrumento correspondiente a la técnica aplicada. La recogida de datos fue desarrollada durante los días ya indicados, en los cuales los sujetos fueron observados en el aula, logrando verificarse el accionar docente, interactuando con los participantes del contexto. Durante la observación se cumplió por parte de los maestros con el plan de clases ya establecido antes por su parte; así se evidenció la forma de intercambio de los niños y niñas con respecto a los superiores en el ambiente de clases; se evaluaron procedimientos definidos sobre la forma de comunicación y el lenguaje de género inclusivo o no, recursos empleados por los profesores para la enseñanza de los discentes, así como los medios para la educocomunicación.

Informantes Claves

La muestra estuvo constituida por ocho profesores que pertenecen al tercer grado de Educación Básica, de dos unidades educativas, cuatro docentes de cada una y que fueron participantes voluntarias de la investigación.

Instrumento de Recogida de Datos empleado

Se utilizó una guía de observación con los indicadores más representativos, la cual contenía los siguientes aspectos a constatar: organización escolar de acuerdo al sexo, lenguaje empleado por el docente,

interacción en aula por género, disciplina establecida en aula de acuerdo a géneros de los estudiantes, etapa de la clase en la que se incorporan los contenidos de género, actividades extracurriculares que evidencien equidad de género, convergencia de medios de comunicación y recursos didácticos educocomunicativos desde la perspectiva de género. Todos estos criterios se esbozaron en la guía de observación contentiva de filas y columnas, en la que las filas de la primera columna incluían los criterios evaluados y las columnas siguientes una serie de ocho espacios en los cuales se asentaron los momentos en los que se hicieron las observaciones por parte de la autora de la investigación en aula.

Procedimiento para la recogida de datos y la validación del instrumento

1. En primer lugar, se estableció el tipo de investigación que se desarrollaría y con base en este criterio, se estructuró un instrumento de tres dimensiones principales de evaluación, las cuales fueron: Estereotipos de género empleados por el docente en el aula y Sexismo, Transversalidad de género y recursos didácticos desde la Convergencia de medios.
2. Se hizo la división interna de los tres ítems principales en subdimensiones y criterios, los cuales fueron: organización escolar de acuerdo al sexo, lenguaje empleado (inclusivo, no sexista), interacción en el aula, etapas en la que se presentan contenidos educativos de género, actividades extracurriculares que evidencian la equidad e inclusión de ambos sexos en las interrelaciones, convergencia de medios de comunicación y los recursos didácticos educocomunicativos desde la perspectiva de género. Estos aspectos permitieron evaluar las características de los modelos de comunicación y lenguaje empleados por los docentes observados en el aula.

3. Se presentó dicho instrumento a un especialista en el área de investigación social para su revisión de contenido y la modificación de los elementos que no fuesen pertinentes al estudio.

4. Se aplicó el instrumento de tipo ficha de observación en ocho sesiones de clases consecutivas, a diversos profesionales de la enseñanza (los participantes voluntarios) de tercer grado de básica, en las dos escuelas seleccionadas (JJ y TN) como contexto educativo para la investigación, logrando verificarse cuándo y en qué momento de la clase se comprobaba la presencia de los elementos y criterios analizados.

Resultados y Discusión

Interpretación de los resultados de la observación en aula, Grupo 1, JJ

Como se expresa en los resultados obtenidos y expresados en la Tabla 1 sobre las evaluaciones en aula, realizadas en cuatro momentos consecutivos de una misma semana, existen elementos que permiten inferir que los docentes del tercer grado de básica, grupo 1, no poseen en la práctica formas de inclusión mediante la perspectiva de género, debido a que además de no aplicar en el aula actividades de enseñanza que fomenten dichos aspectos,

no se mencionan en los temas tratados al dirigirse a los niños y niñas acerca de la diferenciación de ambas naturalezas; además, no se aplican tareas comunes que permitan denotar las diferencias y similitudes que tienen ambos géneros. Todo esto se puede evidenciar al no planificar diariamente etapas de la clase que involucren la inclusión de contenidos bajo la perspectiva de género, donde se distingan los elementos principales que se vinculan con la temática.

Adicionalmente, se pudo constatar que no se emplean actividades en las cátedras que sugieran la interacción de los estudiantes, los cuales se mantienen en su mayoría aislados dentro del espacio del aula de clases. Por último, en este proceso de observación se corroboró que no hay empleo de dispositivos de tipo tecnológicos ni elementos educomunicativos para el fomento del lenguaje inclusivo y no sexista; de hecho, no se emplean equipos de computación en ningún momento, ni se promueve en el aula su empleo externo, por considerar que los niños y niñas en general no disponen de los mismos debido a sus bajos recursos en el estrato social al que pertenecen.

Tabla 1

Resultados de la observación del tercer grado: Grupo 1, JJ

Indicador	Clase 1	Clase 2	Clase 3	Clase 4
Cantidad de niños	Niños: 9	Niños: 13	Niños: 15	Niños: 14
Cantidad de niñas	Niñas: 14	Niñas: 13	Niñas: 19	Niñas: 16
Género del Maestro	Docente: mujer	Docente: mujer	Docente: mujer	Docente: mujer
Forma de Lenguaje (Respetuoso/ Irrespetuoso, Sexista/No sexista)	El docente se dirige de una manera clara, respetuosa y sencilla hacia los niños.	La docente se dirige a los estudiantes de una manera respetuosa y utiliza con frecuencia sus manos para expresarse de mejor manera.	No utiliza calificativos que distingan a niños y niñas. Utiliza palabras que generalizan a todos.	Se dirige a los estudiantes con palabras que incluyen tanto a niños como a niñas.

Fuente: observaciones realizadas.

Tabla 1 (continuación)

Resultados de la observación del tercero grado: Grupo 1, JJ

Indicador	Clase 1	Clase 2	Clase 3	Clase 4
Recursos de educación y comunicación empleados	Todos los contenidos se los presenta directamente desde el texto educativo y en ocasiones se resalta lo importante en la pizarra.	Los textos estudiante son el único medio por cual se presenta el contenido a tratar.	Los textos educativos actuales poseen un lenguaje escrito que integra a niños y niñas.	El lenguaje escrito lo toman de los textos escolares, los contenidos incluyen a ambos géneros.
Interacción de los estudiantes en el aula	Los niños participan poco en el aula no muestran interés ni curiosidad por los temas que se imparte y por lo tanto no formulan preguntas. Las niñas participan más que los niños, realizan preguntas sobre alguna duda y de igual manera responden a las preguntas que la docente les formula.	Los estudiantes participan si la docente les solicita ya sea una respuesta o la formulación de preguntas, así como pasar a la pizarra. Las estudiantes participan activamente a lo largo de todo el ciclo de aprendizaje	Los niños no tienen facilidad para expresar sus ideas. Las niñas expresan sus ideas con mucha facilidad.	Los niños participan de una forma positiva durante toda la clase. Dos niños tienen problemas de aprendizaje a los cuales se les realiza una adaptación curricular. Las niñas también participan de la misma manera y exponen sus criterios.
Cumplimiento de actividades por parte de los niños	Los niños no prestan atención a clases y en reiteradas ocasiones la maestra debe estar llamándoles la atención para que atiendan a clase, pues se aburren de los contenidos y se distraen con facilidad. Las niñas prestan atención a clases y son pocas las ocasiones en las que se les llama la atención por conversar, la mayoría de ellas muestran interés y aportan con vivencias propias o con comentarios si es necesario.		Algunos niños no realizan la actividad solicitada por la maestra. Las niñas prestan atención a la clase su actitud es positiva se encuentran pendientes de lo que la profesora se encuentra diciendo.	Los niños son un poco inquietos. Al momento que la maestra sale del grado no trabajan de la misma manera. Las niñas forman grupos por afinidad y en ocasiones discuten entre ellas.

Fuente: observaciones realizadas.

Tabla 1(continuación)

Resultados de la observación del tercer grado: Grupo 1, JJ

Indicador	Clase 1	Clase 2	Clase 3	Clase 4
Existencia de una fase de inclusión de contenido de género en la clase	Si se aprecia en la conceptualización pues es allí en donde se imparte los contenidos.	Si se aprecia en la conceptualización pues es allí en donde se imparten los contenidos.	No existe una etapa en la clase en la que se presenten contenidos específicos que hablen de género.	Durante toda la clase la maestra incluye a todos los estudiantes. No se habla sobre temas específicos de género.
Actividades extracurriculares que evidencian la equidad de género	Mingas Convivencias Talleres Profesiones Roles de un hombre y una mujer Aptitudes intelectuales Los colores.	Mingas Convivencias Talleres Crianza diferente entre hombre y mujeres Publicidad Moda Deportes.	En la asignatura de Educación Cultural y Artística sobresalen los estereotipos que dividen a niños y niñas.	En la asignatura de Educación Física se evidencian con claridad los estereotipos.
Convergencia de medios de comunicación	Los docentes no realizan ninguna actividad de convergencia de medios en la educación, pues manifiestan que los niños no saben manejar una computadora y la mayoría son de bajos recursos económicos y por ello es imposible realizar algo así.	Los docentes no realizan ninguna actividad de convergencia de medios en la educación, pues manifiestan que los niños no saben manejar una computadora y la mayoría son de bajos recursos económicos y por ello es imposible realizar algo así.	No se demuestra la misma importancia a todas las asignaturas. Ejemplo: Educación Física.	Existen medios educativos que no son utilizados por todos los estudiantes, por ejemplo: el laboratorio de computación.
Recursos didácticos empleados desde la perspectiva de género en aula	No se evidencia ningún tipo de recurso didáctico.	No se evidencia ningún tipo de recurso didáctico.	No utilizan material didáctico.	No utilizan recursos didácticos.

Fuente: observaciones realizadas.

Interpretación de los resultados de la observación en aula, Grupo 2, TN

Al analizar los resultados obtenidos en la segunda observación aplicada al grado

tercero de educación básica del Grupo 2 (Tabla 2) se evidenciaron notables diferencias con el Grupo 1, en el cual se comprobó que aspectos como el uso de un lenguaje inclusivo y no sexista por dos de los

maestros observados, haciendo las entradas y desarrollo de los temas abiertos con el uso adecuado de las palabras, que permitieron distinguir al género femenino del masculino, donde tanto niños como niñas fuesen considerados, así también hicieron un correcto uso del lenguaje corporal prestando atención y fijando su mirada en ambos grupos en el aula.

Los otros dos maestros, sin embargo, fueron rígidos en su lenguaje, no brindaron diferencias a los géneros, así como tampoco permitieron a los niños interactuar en los momentos de la clase.

Un aspecto muy significativo de la clase 8 fue que la docente prestó especial atención en su comunicación al género masculino, desatendiendo por completo el grupo de las niñas presentes. Adicionalmente, se pudo comprobar que la interacción de los niños y el cumplimiento con las actividades

asignadas mejoró cuando se les brindó la tarea extracurricular, en la que se les permitió salir a la cancha en la clase 6. El maestro proporcionó información sobre lo que debían hacer y ambos géneros se incorporaron y motivaron por la actividad sugerida.

Con relación al criterio de Convergencia de medios de comunicación, como ocurrió en el Grupo 1, no se evidenció la promoción de un lenguaje de género inclusivo mediante dispositivos tecnológicos que permitieran la comunicación, debido a que no existen dichas herramientas en aula. A pesar de esto, un aspecto que distingue a esta institución de la anterior es que sí cuentan con un laboratorio de computación; aun así, los maestros no planifican actividades educativas que involucren su empleo para el uso de recursos educativos desde la convergencia de medios.

Tabla 2

Resultados de la Observación en aula de tercero de Básica, Grupo 2, TN

Indicador	Clase 5	Clase 6	Clase 7	Clase 8
Cantidad de niños	Niños: 31	Niños: 24	Niñas: 14	Niñas: 9
Cantidad de niñas	Niñas: 6	Niñas: 13	Niños: 14	Niños: 20
Género del Maestro	Docente: Mujer	Docente: Hombre	Docente: Mujer	Docente: Mujer
Forma de Lenguaje (Respetuoso/ Irrespetuoso, Sexista/No sexista)	La docente se dirige de forma adecuada, haciendo respetar la participación de cada estudiante. Incluyente en ambos géneros.	De forma adecuada realiza la reflexión conjuntamente con la motivación. Hace de manera asertiva la inclusión de ambos géneros.	Forma clara y paciente. No muestra igualdad entre niñas y niños. Exige valores en el aula.	Lenguaje formal. Rígida y estricta con todos. Mirada fija y segura. Atención más a los niños.
Recursos de educación y comunicación empleados	Claramente realiza ejemplos de la vida cotidiana.	Presenta la clase de forma asertiva e incluyente de acuerdo a la temática realiza lluvia de ideas.	Ninguno	Lectura y escritura acorde a las intenciones de la clase. Formula objetivo de la clase. En la lectura los hombres participan consecutivamente.

Fuente: observaciones realizadas.

Tabla 2 (continuación)

Resultados de la Observación en aula de tercero de Básica, Grupo 2, TN

Indicador	Clase 5	Clase 6	Clase 7	Clase 8
Interacción de los estudiantes en el aula	La docente trata de incentivar a todos los estudiantes para que participen voluntariamente .	Incentiva a los estudiantes a que obtengan un aprendizaje significativo y a su vez colaborativo.	Motiva a los estudiantes a trabajar en equipo sin distinción de género.	En el tema del día relacionado con los polígonos irregulares, se evidenció una mayor motivación al género masculino, lo cual se tornó sexista en la evaluación.
Cumplimiento de actividades por parte de los niños	No participan, necesitan que la docente les realice preguntas para que puedan interactuar.	Los niños no participan.	Dos niñas participan mayormente, las demás intentan, pero la docente presta atención directamente a las 2 primeras niñas.	Participación forzada por intervención del docente. Se aprecia a preferencia al niño más aplicado de la clase.
Existencia de una fase de inclusión de contenido de género en la clase	No lo hay	No lo hay	No lo hay	No lo hay
Actividades extracurriculares que evidencian la equidad de género	Adecuada, pero pasan realizando actividades de otras materias al igual que la hora clase.	Al hacer uso de la cancha deportiva todos los estudiantes se muestran animados y con ganas de practicar y participar en la hora clase.	Existe mala relación en clase con las niñas. La mayoría de los niños están sentados realizando actividades atrasadas.	No lo hay
Convergencia de medios de comunicación	No hacen uso de medios de comunicación para las actividades en clases, no se evidencia ningún dispositivo tecnológico. No hay actividades de ese tipo.	No hacen uso de medios de comunicación para las actividades en clases, no se evidencia ningún dispositivo tecnológico. No hay actividades de ese tipo.	No hacen uso de medios de comunicación para las actividades en clases, no se evidencia ningún dispositivo tecnológico. No hay actividades de ese tipo.	Atención obligada. Orden en cada momento de la clase. No hay ningún dispositivo de tipo medio de comunicación empleado en el proceso de enseñanza.

Fuente: observaciones realizadas.

Tabla 2 (continuación)

Resultados de la Observación en aula de tercero de Básica, Grupo 2, TN

Indicador	Clase 5	Clase 6	Clase 7	Clase 8
Recursos de educación y comunicación empleados	Hace uso de los recursos más cercanos como: pizarrón, marcadores, libros y reglas.	Utilización de la cancha deportiva.	Ninguno	Pizarrón. Figuras geométricas. Materiales de alcance. Uso de Tic. A través de los recursos utilizados se evidenció un tanto la integración de niños como de niñas, abstrayendo la equidad de género.

Fuente: observaciones realizadas.

Conclusiones

Al finalizar la investigación presentada en este artículo se pudo concluir que existe una importante relación entre el lenguaje de género empleado en aula y las relaciones de intercambio social que se susciten en el contexto del salón de clases. Al respecto Bernstein (1998) señaló que el lenguaje sexista es producto de la influencia de la ideología dominante que introyecta en todos y todas, costumbres, creencias y valores. De esta forma, se va legitimando el orden establecido mediante el lenguaje de manera inconsciente, lo que contribuye a transmitir y reproducir la cultura dominante y las diferencias por género, con una función dirigida al control simbólico y social. En este orden, debido a que muchos niños se muestran retraídos ante el lenguaje excluyente o autoritario empleado por los maestros, como se evidenció en el caso Grupo 2, donde dos de los docentes del grado a diferencia de otros de sus colegas del mismo nivel académico evidenciaron una comunicación poco asertiva, por lo que los niños al contrario de relacionarse de manera adecuada con sus iguales y con el género opuesto, se mostraron amilanados, intimidados y excluidos, especialmente los

niños, con los que la disciplina interpuesta por los docentes fue aún más severa que con las niñas, lo que a su vez originó la falta de participación en otras actividades académicas sucesivas. De la misma forma, se corroboró la ausencia de medios de comunicación que fomenten la inclusión y las relaciones de género tanto dentro del aula como fuera de ellas en la mayoría de las observaciones, debido a que no se planifican actividades de tipo educocomunicativas, no hay motivación en las tareas del aula y las actividades extracurriculares solo por parte de tres maestros se mostraron sugerentes de la inclusión de género, como lo fue en las estrategias empleadas en un aula de tercer grado del Grupo 1, donde el maestro empleó mingas, convivencias, talleres, crianza diferente entre hombre y mujeres, publicidad, moda y deportes como mecanismos para fomentar la inclusión de género y promover las relaciones de este tipo entre los niños y niñas y con los maestros, directivos y demás miembros del colectivo escolar.

También se observó que los docentes que emplearon la educación artística como estrategia de difusión del lenguaje de

género lograron un importante progreso en la relación entre niños y niñas y el uso de la cancha deportiva; en la promoción del lenguaje de inclusión y no sexista obtuvieron buenos resultados en el contexto de la aplicación de la política educativa de las relaciones basadas en la perspectiva de género y la forma de comunicación incluyente. En el estudio desarrollado por Salas (2005) indicaba

es urgente crear nuevas formas de relacionarnos con los otros y las otras y construir juntos una práctica educativa democrática, humanista, no sexista y con equidad genérica. Para lograr una transformación en la acción educativa y una nueva cultura de género (p.16).

Así mismo, indicaba también Ledezma (2017), que es necesario conferir un nuevo significado a las relaciones entre los participantes del acto educativo, internos y externos al espacio físico de aprendizaje, a la luz de sus historias de vida, promoviendo el trabajo cooperativo y colaborativo a favor del aprendizaje con equidad. Es así como en el año 2020 se sigue aun evidenciando, pese a las políticas de inclusión promovidas por la UNESCO mediante la Oficina Regional para la Educación en América Latina y el Caribe (OREALC), el lenguaje en las escuelas latinas con una marcada tendencia al sexismo y la exclusión de actividades en

aula que combinen ambos grupos de estudiantes en tareas comunes.

Se comprueba que desde la acción del profesor o profesora se logra incidir mediante diversos elementos en la adquisición de un adecuado trato a los iguales, sean femeninos o masculinos; por tanto, los mecanismos de comunicación y los medios y dispositivos tecnológicos deben ser incorporados como canales de la educación en el modelo incluyente moderno, que no se limita al uso convencional de recursos como el pizarrón o las láminas de papel para la ejemplificación, sino que además se adecua a las actuales innovaciones. Al respecto Cabero (2016), en las conclusiones de la investigación que efectuó entorno al aprendizaje colaborativo, acotó que

el gran interés por el trabajo en grupo se percibe también por la opinión mostrada por los estudiantes, que perciben como su utilización no tiene por qué conllevar la obtención de resultados inferiores en la práctica educativa, y que su utilización les brinda una gran posibilidad de soporte y ayuda para aprender (p.18),

labor que tienen entonces todos los maestros y maestras de promover desde el aula el lenguaje de género, pero también de combinar los recursos educomunicativos para tales fines.

Referencias

- Arteaga, N. (2014). *Docentes integrales ante la inclusión de niños y niñas con diversidad funcional (DF) al aula regular respondiendo al cuerpo axiológico que sustenta al Currículo Nacional Bolivariano*. (Tesis de maestría). Universidad de Carabobo, Valencia, Venezuela. Recuperado de <http://mriuc.bc.uc.edu.ve/bitstream/handle/123456789/821/narteaga.pdf?sequence=1>
- Asamblea Nacional Constituyente (2008). Constitución de la República del Ecuador. Montecristi, Ecuador. Recuperado de <https://www.cec-epn.edu.ec/wp-content/uploads/2016/03/Constitucion.pdf>
- Barragán, F. (1998). *Programa de Educación Afectivo-Sexual. Educación Secundaria I. Sexualidad, educación sexual y género*. España: Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia e Instituto Andaluz de la Mujer.
- Bastidas, B. (2017). Reflexiones en torno a la Bioética. *Revista Ciencias de la Educación*, 27(50), 73-93. Recuperado de <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/50/art05.pdf>
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.
- Bonder, G. (2013). La equidad de género en las políticas educativas: Una mirada reflexiva sobre premisas, experiencias y metas. En Área Género Sociedad y Políticas (Ed.), *Educación con/para la igualdad de género: aprendizajes y propuestas transformadoras* (14-25). Buenos Aires, Argentina: Área Género, Sociedad y Políticas – FLACSO. Recuperado de http://www.prigepp.org/media/documentos/sinergias/Vol2_sinergias_educacion.pdf
- Bosch, E., Ferrer, V. A., & Alzadora, A. (2006). *El laberinto patriarcal. Reflexiones teórico-prácticas sobre la violencia contra las mujeres*. Barcelona: Anthropos.
- Buquet, A. (2016). El orden de género en la educación superior: una aproximación interdisciplinaria. *Nómadas*, (44), 27-43. DOI: <https://doi.org/10.30578/nomadas.n44a2>

- Cabero, J. (2016). Redes sociales y Tecnologías de la Información y la Comunicación en Educación: aprendizaje colaborativo, diferencias de género, edad y preferencias. *Revista de Educación a Distancia*, (51), 1-23. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/red/51/1>
- Calvo, G. (2016). La importancia de la equidad de género en los logros de aprendizaje. UNESCO (Presidencia), *Género y logros de aprendizaje*, Santiago, Chile. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Gloria-Calvo-UNA-Colombia.pdf>
- Cuadros, D. (2009). Investigación cualitativa en el contexto natural: la observación participante. Barcelona: UIC.
- De la Cruz, G. (2017). Igualdad y equidad en educación: retos para una América Latina en transición. *Educación*, 26(51), 159-178. Recuperado de <http://www.scielo.org.pe/pdf/educ/v26n51/a08v26n51.pdf>
- Escudero, J.M. (2012). La educación inclusiva, una cuestión de derecho. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 109-128. Recuperado <https://revistas.um.es/educatio/article/download/153711/140751/>
- Facio, A. (1999). Metodología para el análisis de género del fenómeno legal. En Santamaría, R., Salgado, J., & Valladares, L. (Eds.), *El género en el derecho. Ensayos críticos* (181-224). Quito, Ecuador: Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. Recuperado de <http://clacaidigital.info:8080/bitstream/handle/123456789/363/GeneroDerechoEnsayos.pdf?sequence=5&isAllowed=y>
- Giménez, G. (1992). La identidad social o el retorno del sujeto en sociología. *Estudios de Comunicación, Política y Cultura*, (2), 183-205.
- Instituto para las mujeres Guanajuatenses de México. (2018). La perspectiva de género y el lenguaje incluyente. Conceptos básicos. Recuperado de <http://imug.guanajuato.gob.mx/wp->

content/uploads/2019/04/La_Perspectiva_de_G%C3%A9nero_y_el_Lenguaje_Incluyente.pdf

Lamas M. (2007). *Feminismo: transmisiones y retransmisiones*. D.F, México: Taurus.

Larenas, A. (2018). *Equidad de género como perspectiva académica para los estudiantes de la carrera de comunicación social de la Universidad*. (Tesis de pregrado). Universidad Técnica de Babahoyo, Babahoyo, Los Ríos, Ecuador.

Ledezma, M. (2017). Diversidad e inclusión: implicaciones para la formación docente. *Revista Ciencias de la Educación*, 27(50), 94-107.

Mora, L. (2016). *El Código de convivencia en la comunicación interpersonal del aula de la escuela "Manuel de Jesús Calle" de La Parroquia Malvas, Cantón Zaruma, Provincia de El Oro, durante el período lectivo 2015-2016*. (tesis de pregrado). Universidad Tecnológica Equinoccial, Quito, Ecuador. Recuperado de http://repositorio.ute.edu.ec/bitstream/123456789/15699/1/66482_1.pdf

Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO. (2016). *Género y la EPT: logros y desafíos*. Santiago de Chile, Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC) de la UNESCO.

Salas, A. (2005). Las Relaciones de género en el contexto escolar. Un estudio de caso a nivel de Educación Preescolar. *Diálogos Revista Electrónica de Historia*, 5(1-2), 1-18. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/439/43926968022.pdf>

Zambrano, Y.M. (2016). Postulados teóricos de la comunicación efectiva en la gerencia educativa. *Mucuties Universitaria*, 3(5), 106-121. Recuperado de <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/mucuties/article/view/8449>