BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

DOCTORADO EN INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA

Perspectiva de Género en la Enseñanza y Aprendizaje del Inglés en Educación Básica: Un Estudio de Caso

Tesis para obtener el grado de:

Doctora en Investigación e Innovación Educativa

Presenta:

Janeth Sánchez Aguilar

Directora de Tesis:

Dra. Verónica Sánchez Hernández

Puebla, Pue., Diciembre 2025

Oficio No. 263/DIIE-SIEP/2025

Mtro. Alfredo Avendaño Arenaza
Director General de Bibliotecas de la
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
P R E S E N T E

Por este medio reciba un atento saludo y, al mismo tiempo, le informo que la tesis con título: ***"Perspectiva de Género en la Enseñanza y Aprendizaje del Inglés en Educación Básica: Un Estudio de Caso"*** ha sido avalada bajo los preceptos de integridad académica; por lo tanto, se autoriza la impresión de tesis de la siguiente estudiante:

Nombre de la alumna: Janeth Sánchez Aguilar.

Número de Matrícula: 222560714

Facultad: Filosofía y Letras

Programa Educativo: Doctorado en Investigación e Innovación Educativa (DIIE)

Nivel: Posgrado

Lo anterior, como parte de los requisitos para realizar el trámite de expedición del Certificado de No Adeudo Bibliotecario.

Sin otro particular, le reiteramos la seguridad de nuestra más atenta y distinguida consideración.

A t e n t a m e n t e
"Pensar Bien, Para Vivir Mejor"
H. Puebla de Z., a 09 de octubre de 2025

Dra. Verónica Sánchez Hernández
Directora de Tesis

Dr. Ricardo A. Gibu Shimabukuro
Secretario de Investigación y Estudio de Posgrado

Archivo
Minutario
D'RAGS /L'y.d.i.i.

Facultad de Filosofía y Letras
Av. Juan de Palafox y Mendoza 229, Col. Centro Histórico, Puebla, Pue. C.P. 72000
01 (222) 229 55 00 Ext. 5425
01 (222) 232 02 25

Resumen

Esta tesis analiza la incorporación de la perspectiva de género en los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés en la educación básica mexicana en el Programa Nacional de Inglés, a través de un estudio de caso en escuelas públicas de nivel primaria. Participaron docentes y alumnado de tercer y sexto grado de los estados de Puebla y Tlaxcala. El estudio se desarrolló en tres fases con el objetivo principal de examinar cómo se configura el género en la formación y prácticas pedagógicas, los materiales didácticos y las construcciones de género de los infantes dentro del aula de inglés, y así, identificar la transversalidad de la perspectiva de género en la educación del inglés.

El marco teórico se sustenta en la noción del género como construcción social articulado en la Teoría Histórico-Sociocultural de Vygotsky y los aportes de la Teoría de Género. La estrategia de análisis se basó en el Análisis de Contenido y el Análisis Crítico del Discurso, para desentramar las formas en que el ejercicio del poder, discurso, lenguaje y la educación contribuyen a la reproducción de desigualdades estructurales. La metodología empleada es cualitativa de corte interpretativa, basada en análisis de libros con perspectiva de género, cuestionario, actividades didácticas de exploración en el aula, diálogos y entrevista semiestructurada.

Los hallazgos revelan que, si bien el alumnado y profesorado muestran actitudes de género positivas hacia la igualdad de género, persisten representaciones estereotipadas en los materiales educativos, así como limitaciones significativas para la formación docente en temas de género. Asimismo, se evidencia que a pese a la cultura de género favorable hacia la igualdad entre hombre y mujeres entre las infancias, subsiste la feminización y masculinización de ciertos juegos y juguetes, colores, prendas de vestir, profesiones y oficios, así como atribuciones de comportamiento de niñas y niños estereotipados. No obstante, también se identifican espacios de agenda tanto docente como estudiantil que permiten incorporar la perspectiva de género en la educación del inglés como una herramienta para la inclusión y justicia social y por lo tanto, posibilidades para una enseñanza y aprendizaje del inglés desde una pedagogía más crítica y situada en promoción de la igualdad de género.

Se concluye que una transversalidad efectiva de género en la enseñanza del inglés en educación básica requiere no sólo de ajustes curriculares, sino también de una transformación integral que abarque la formación docente, políticas educativas, diseño de materiales, acceso e integración de discursos y practicas sociales de género en las aulas, y reducir las inequidades de agenda docente para las y los docentes de inglés. Además, se destaca el rol docente como fundamental en la legitimación de discursos, prácticas, omisiones y promoción de género en la enseñanza del inglés con estudiantes en edades críticas de socialización de género. Esta investigación aporta herramientas diagnósticas y analíticas para repensar la enseñanza de lenguas extranjeras hacia el cambio social.

A quienes, desde sus posibilidades y alcances, han luchado con convicción, esfuerzo y sacrificio por un mundo más justo y compasivo para todos los seres vivos.

A quienes cuestionan lo establecido, cuidan lo vulnerable y siembran esperanza en medio del caos, el ruido y la incertidumbre.

Porque resistir también es mejorar, educar también es resistir, y resistir también es cuidar.

Agradecimientos

Al Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología, por promover la investigación en México y financiar mi formación doctoral.

A la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y el Doctorado en Investigación e Innovación Educativa.

A la Dra. Verónica Sánchez Hernández, por asesorarme y guiarme en la realización de esta tesis.

A los miembros del Comité Tutorial: Dra. Anayuri Güemes Cruz, Dr. Abraham Moctezuma Franco, Dr. Benjamín Gutiérrez Gutiérrez y Dra. Laura Aristizábal Jaramillo, por sus observaciones y comentarios.

A las doctoras y doctores de la planta docente.

Al profesorado de inglés, por su valiosa contribución en la realización de esta investigación.

Índice

INTRODUCCIÓN

Antecedentes....1
Problema de Investigación 4
Preguntas de Investigación 7
Objetivos General y Específicos 7
Premisa de Investigación 8
Relevancia de la Investigación 8

ESTADO DEL ARTE

Capítulo 1: Género y Perspectiva de Género en la Educación 13
1.1 Género y Educación....14
1.1.1 Estudios de Género en Países Occidentales....16
1.1.2 Estudio de Género en Asia y América Latina....21
1.1.3 Estudio de Género en México....25
1.2 Perspectiva de Género en la Educación....29
1.2.1 Los Materiales Educativos....32
1.2.1.1 El Libro de Texto en el Ámbito Mundial y en México....33
1.2.1.2 El Libro de Texto en la Enseñanza del Inglés....38
1.2.2 Construcciones y Percepciones de los Sujetos sociales....42
1.2.2.1 El Profesorado 42
1.2.2.2 El Estudiantado 47
1.2.3 Prácticas Pedagógicas Desde la Perspectiva de Género 53
1.2.4 Perspectiva de Género en la Enseñanza del Inglés 59

Capítulo 2: Enseñanza y Aprendizaje del Inglés en Educación Básica 65
2.1 La Educación Primaria en el Nivel Internacional....66
2.2 El Profesorado como Sujeto de Estudio en el Ámbitos Internacional y Mexicano....75
2.3 Enseñanza y Aprendizaje del Inglés en el Nivel Básico en México 89
2.4 Enseñanza y Aprendizaje del Inglés en el Programa Nacional de Inglés....95
2.5 Enseñanza y Aprendizaje en Tiempos de Pandemia 107
2.5.1 El Escenario Internacional 107
2.5.2 El Escenario Mexicano 112

CONTEXTO

Capítulo 3: Perspectiva de Género en el Escenario Internacional, Nacional y Local117
3.1 Panorama Internacional 117
3.1.1 La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).... 118
3.1.2 Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREAL/UNESCO 126

3.1.3 El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) 133
3.1.4 Contexto Económico y Laboral a Nivel Internacional 136
3.2 Breve Recorrido de las Mujeres en la Historia de México 146
3.3 Panorama en México de la Perspectiva de Género 149
3.3.1 Marco Jurídico 149
3.3.2 Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 155
3.3.2.1 Programa Sectorial de Educación 2019-2024 156
3.3.3 Programa Nacional para la Igualdad entre Hombres y Mujeres PROIGUALDAD 2020-2024 160
3.3.4 Secretaría de Educación Pública 162
3.3.5 Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) 165
3.3.6 Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES) 167
3.3.7 Contexto Económico y Laboral Nacional 171
3.4 Panorama en Puebla 175
3.4.1 El Programa Nacional de Inglés (PRONI) 176
3.4.2 Marco Normativo Local 186
3.4.3 Plan Estatal de Desarrollo 2019-2024 y Programa Sectorial de Educación del estado 2020-2024 188
3.4.4 Secretaría de Educación Pública Puebla 189
3.4.5 Características Socioculturales de Puebla 192

MARCO TEÓRICO

Capítulo 4: El Género como una Construcción Sociocultural 197
4.1 Teoría Histórico-sociocultural de Vygotsky 197
4.1.1 Antecedentes de la Histórico-sociocrítica de Vygotsky 198
4.2 Conceptos Fundamentales en la Teoría Histórico-sociocrítica de Vygotsky 200
4.2.1 Pensamiento y Lenguaje 200
4.2.2 Aprendizaje y Desarrollo 203
4.2.2.1 Zona de Desarrollo Próximo 205
4.2.3 Ley Genética General 208
4.3 Teoría de Género 211
4.3.1 El Género como un Aprendizaje Social 212
4.3.2 Reproducción, Identidad y Dimensiones de Género 214

MARCO METODOLÓGICO

Capítulo 5: Estrategia Metodológica 221

5.1 Paradigma 221
5.2 Diseño de la Investigación 223
5.2.1 Alcances y Propósito 223
5.2.2 Temporalidad 224
5.2.3 Estrategias de Investigación 224
5.2.4 Tipo de Muestreo 226
5.3 Enfoque Metodológico 226
5.4 Método de Estudio de Caso 228

5.4.1 Fases de la Investigación 230
5.5 Población y Unidades de Análisis 232
5.6 La Población de Estudio 234
5.7 Técnicas y Procedimientos de Recolección de la Información 235
5.7.1 Análisis de Libros de Texto con Perspectiva de Género 235
5.7.1.1 La Muestra de Libros de Texto 236
5.7.2 Investigación en el Aula 237
5.7.2.1 Encuesta 237
5.7.2.2 Exploración en el Aula 238
5.7.2.3 Diálogos 239
5.7.2.4 Entrevista Semiestructurada 240
5.8 Instrumentos 241
5.8.1 Tabla de Análisis para el Libro de Texto 241
5.8.2 Cuestionario 242
5.8.3 Actividades Didácticas 244
5.8.4 Bitácora 245
5.8.5 Guía de Entrevista 245
5.8.6 Piloteo y Validación 247
5.8.7 Aplicación de Instrumentos 250
5.8.8 Limitaciones 253
5.9 Método, Técnicas y Procedimientos de Análisis de la Información 255
5.9.1 Análisis de Contenido 256
5.9.2 Análisis Crítico del Discurso 259
5.9.2.1 El Lenguaje como Discurso de Fairclough 260
5.9.2.1.1 Discurso como Práctica Social 260
5.9.2.1.2 Discurso y Poder 260
5.9.2.1.3 Discurso, Sentido Común e Ideología 261

RESULTADOS

Capítulo 6: Resultados, Análisis e Interpretación 264
6.1 Representaciones de Género en los Libros de Texto 264
6.1.1 Libro de Tercer Grado 264
6.1.1.1 Elementos Visuales 264
6.1.1.2 Elementos Textuales 269
6.1.2 Libro de Sexto Grado 274
6.1.2.1 Elementos Visuales 274
6.1.2.2 Elementos Textuales 278
6.2 Actitudes y Perspectivas de Género en el Profesorado 292
6.2.1 Datos Demográficos de los Participantes 292
6.2.2 Actitudes de Género 297
6.2.2.1 Nivel Socio-estructural 297
6.2.2.2 Nivel Interpersonal 301
6.2.2.3 Nivel Individual 305
6.2.3 Formación en Perspectiva de Género, Igualdad y Equidad de Género 310
6.2.4 Prácticas Pedagógicas, Obstáculos y Beneficios 313

6.3 Cultura de Género en el Aula de Inglés 324
6.3.1 Adjetivos Asociados a Niñas y Niños 325
6.3.2 Tareas del Hogar 330
6.3.3 Juegos y Juguetes 337
6.3.4 Ocupaciones y Profesiones 341
6.3.5 Interacciones en la Escuela 345
6.3.6 Actitudes de Género en los Niveles Social, Interpersonal e Individual 348
6.3.7 Prendas de Vestir 354
6.3.8 Expectativas a Futuro 359
6.4 Percepciones del Profesorado sobre la Cultura de Género en las Infancias y las Actividades en el Aula 366

CONCLUSIONES

Capítulo 7: Conclusiones y Recomendaciones 378

Referencias 392

Anexos

Anexo 1. Tabla de análisis para el libro de texto 430
Anexo 2. Cuestionario 432
Anexo 3. Actividades didácticas de exploración en el aula 435
Anexo 4. Observaciones de los expertos para el cuestionario 445
Anexo 5 Consentimientos informados 452
Anexo 6. Guía de entrevista 458
Anexo 7 Totales de actividades obtenidas y analizadas. 460

TABLAS Y FIGURAS

Lista de Tablas

Tabla 1. Algunos instrumentos internacionales adoptados desde la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1949 120

Tabla 2. Planes de educación y planes para igualar oportunidades entre mujeres y varones. América Latina, algunos países 130

Tabla 3. Directrices de políticas del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) 137

Tabla 4. Planes de igualdad en América Latina y el Caribe, algunos países 138

Tabla 5. Planes nacionales de desarrollo que incorporan la cuestión de género, algunos países 139

Tabla 6. Instituciones para promover la igualdad de género en los ministerios de trabajo, algunos países en América Latina y el Caribe 142

Tabla 7. Recomendaciones de la OCDE sobre igualdad de género en la vida pública 143

Tabla 8. Objetivos y estrategias para la educación en el PND 2019-2024 155

Tabla 9. Objetivos, estrategias y acciones del Programa Sectorial de Educación 2019-2024 157

Tabla 10. México en el Índice Global de Brecha de Género 174

Tabla 11. Propósitos de la enseñanza del inglés en los diferentes ciclos 180

Tabla 12. Organizadores curriculares del PRONI 182

Tabla 13. Recomendaciones de la SEP Puebla para incorporar la perspectiva de género. 190

Tabla 14. Funcionamiento de la ZDP e interrelación entre elementos de la teoría de Vygotsky 207

Tabla 15. Población y unidades de análisis 233

Tabla 16. Población de estudio correspondiente al grupo de opinión 234

Tabla 17. Población de estudio del grupo activo 234

Tabla 18. Análisis de los libros 237

Tabla 19. Operacionalización de las categorías de análisis de los instrumentos 246

Tabla 20. Profesorado de inglés en la etapa de piloteo del cuestionario 248

Tabla 21. Validación de instrumentos por los expertos 250

Tabla 22. Modalidad de actividades didácticas 251

Tabla 23. Relación de diálogos y bitácora con los participantes del grupo activo 252

Tabla 24. Técnicas y procedimientos de recolección de la información 253

Tabla 25. Marco General Analítico de ACD 262

Tabla 26. Resultados del análisis de elementos visuales en tercer grado 265

Tabla 27. Resultados del análisis de elementos textuales en tercer grado 269

Tabla 28. Resultados de menciones neutras en tercer grado 273

Tabla 29. Resultados del análisis de elementos visuales en sexto grado 274

Tabla 30. Resultados del análisis de elementos textuales en sexto grado 278

Tabla 31. Resultados de menciones neutras en sexto grado 285

Tabla 32. Características de las y los participantes 292

Tabla 33. Formación profesional de las y los participantes..... 294

Tabla 34. Experiencia pedagógica de las y los participantes..... 295

Tabla 35. Actitudes de género en el nivel socio-estructural entre el grupo de opinión..... 298

Tabla 36. Actitudes de género en el nivel socio-estructural entre el grupo activo 299

Tabla 37. Actitudes de género en el nivel interpersonal entre el grupo de opinión..... 301

Tabla 38. Actitudes de género en el nivel interpersonal entre el grupo activo 303

Tabla 39. Actitudes de género en el nivel individual entre el grupo de opinión..... 305

Tabla 40. Actitudes de género en el nivel individual entre el grupo activo..... 306

Tabla 41. Formación docente en el grupo de opinión..... 310

Tabla 42. Formación docente en el grupo activo..... 311

Tabla 43. Prácticas pedagógicas entre el grupo de opinión..... 314

Tabla 44. Prácticas pedagógicas entre el grupo activo 315

Tabla 45. Ejemplos de la inclusión de la perspectiva de género en planes y prácticas 317

Tabla 46. Sobre lo que necesitaría para llevar a cabo una práctica pedagógica con perspectiva de género 318

Tabla 47. Principales retos y obstáculos para la incorporación de la perspectiva de género en el aula y plan de trabajo..... 319

Tabla 48. Beneficios de la incorporación de la perspectiva de género en el aula y plan de trabajo..... 321

Tabla 49. Adjetivos asociados a niñas y niños en tercer grado..... 325

Tabla 50. Adjetivos asociados a niñas y niños en sexto grado 327

Tabla 51. Participación de tareas del hogar entre niñas y niños en tercer grado 330

Tabla 52. Distribución de tareas en el hogar de tercer grado..... 332

Tabla 53. Participación de tareas del hogar entre niñas y niños en sexto grado..... 333

Tabla 54. Distribución de tareas en el hogar de sexto grado 334

Tabla 55. Percepciones de juegos y juguetes en tercer grado..... 337

Tabla 56. Percepciones de juegos y juguetes en sexto grado 339

Tabla 57. Percepciones labores de género en tercer grado 341
Tabla 58. Percepciones labores de género en sexto grado 343
Tabla 59. Preferencias de interacción en tercer grado 345
Tabla 60. Preferencias de interacción en tercer grado 346
Tabla 61. Actitudes de género en tercer grado 349
Tabla 62. Actitudes de género en sexto grado 351
Tabla 63. Prendas y colores en tercer grado 354
Tabla 64. Prendas y colores en sexto grado 356
Tabla 65. Expectativas a futuro en tercer grado 360
Tabla 66. Expectativas a futuro en sexto grado 361
Tabla 67. Percepciones y opiniones de las actividades didácticas 367
Tabla 68. Comentarios sobre la homosexualidad y el libro de texto 371
Tabla 69. Comentarios sobre la práctica y la experiencia en la investigación 374

Lista de Figuras

Figura 1. Organización del Programa Nacional del Inglés 177
Figura 2. Niveles comunes de referencia del MCER 178
Figura 3. Estándares y escalas de tiempo en el Marco de Referencia Nacional 179
Figura 4. Teoría Histórico-Sociocultural de Vygotsky 210
Figura 5. Niveles de reproducción de género 215
Figura 6. Formas y orígenes de la construcción de identidad 216
Figura 7. Creencias básicas en el paradigma constructivista 221
Figura 8. Fases de la investigación 231
Figura 9. Grados escolares impartidos en el PRONI entre el grupo de opinión 297
Figura 10. Grados escolares impartidos en el PRONI entre el grupo activo 297

Figura 11. Legitimación del poder e ideologías de género en las prácticas sociales en la enseñanza del inglés en educación primaria pública 387

INTRODUCCIÓN

Antecedentes

La perspectiva de género tiene su origen en el feminismo y se basa en la teoría del género, los paradigmas teórico-crítico y la cultura feminista (Lagarde, 1996). Es decir que parte del reconocimiento de la subordinación de las mujeres en diferentes aspectos sociales y políticos principalmente y la lucha por la erradicación de esta opresión y la necesidad de una reconstrucción social de las concepciones hacia lo masculino y lo femenino a nivel social e individual. Nos indica que los movimientos de liberación de la mujer al igual que otros movimientos han generado pensamiento y acción, pero sobre todo una importante modificación a la estructura social con implicaciones en la sociedad actual tanto para hombres como mujeres.

En la historia por la lucha en igualdad, hay muchas mujeres escritoras que, desde su individualidad, en su mayoría de origen noble o burgués y con acceso a la educación, y que a través de sus obras e intelecto reivindicaron y defendieron ideas revolucionarias de sus épocas. Una de ellas es la italo-francesa Cristine de Pizan quien a través de "La ciudad de las damas" en 1405 cuestionó la arraigada ideología de la inferioridad femenina, la educación de las mujeres a manos de hombres, la infravaloración de las mujeres derivado de la misoginia y la justicia como un derecho masculino (Barrios y Guazzaroni, 2011; Bravo, 2020). Marie de Gournay con su obra "Sobre la igualdad de hombres y mujeres" en 1622 puso en la mesa la ausencia de las mujeres en ámbitos como la ciencia, filosofía y política a falta de oportunidades de acceso y no por falta de intelecto, así como la cuestión física como la única en diferenciar realísticamente a hombre de mujeres (Antolin, 2020). Asimismo, la filósofa inglesa Mary Astell defendió el derecho de las mujeres a la educación, recalcó la importancia del desarrollo cultural como garantía a la libertad femenina y también publicó libros dedicados a instruir a las mujeres a pensar clara y lógicamente, así como a reflexionar sobre el matrimonio alrededor de los años 1700 (Seghiri, 2007).

Si bien la historia por la lucha de los derechos de las mujeres parece tener comienzos en el siglo XIII (Gamba, 2008; Valcárcel, 2014) principalmente en Europa, no fue hasta los siglos XVIII y XIX que la lucha por la liberación femenina o primera ola del

feminismo surge colectiva y formalmente y de manera organizada (Facultad de Teología Pontificia y Civil de Lima, 2016; Valcárcel, 2014). Lo cual indica el largo trayecto que tuvo que transcurrir para que las voces de reivindicación empezaran a sonar y hacer eco en la práctica colectiva. La Revolución Francesa fue pionera en destacar los movimientos de las mujeres particularmente por los derechos de igualdad (Facultad de Teología Pontificia y Civil de Lima, 2016; Gamba, 2008; Ruiz Carbonell, 2018; Valcárcel, 2014) que rindió frutos contra el absolutismo y la proclamación de *Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano* no así a la autonomía de la mujer (Bravo, 2020). Durante esta época surgen nuevas corrientes del pensamiento y autoras que influyen fuertemente en los movimientos de emancipación femenina y el feminismo, entre las que destacan Olimpe de Gouges con "Declaración de los Derechos de la Mujer y la Ciudadana" en 1791, Mary Wollstonecraft con "Vindicación por los derechos de la mujer" en 1792 y Simone de Beauvoir con su libro "El segundo sexo" en 1949 y (Facultad de Teología Pontificia y Civil de Lima, 2016; Gamba, 2008; Sánchez Álvarez, 2008, Seghiri, 2007).

La obra de Olimpe de Gouges al basarse en la *Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano* que excluía a las mujeres, se pronuncia a favor de la igualdad de derechos civiles y políticos e igualdad en los ámbitos público, privado y familiar. De igual manera, se pronunció a favor de la abolición de la esclavitud, del divorcio y de centros de ayuda a las mujeres (CNDH México, s.f.). Por su parte la británica Mary Wollstonecraft defendió y luchó por la igualdad, educación y el derecho de ciudadanía para niñas y mujeres. También criticó los estereotipos y concepciones femeninas de Rousseau quien los relaciona con un estado de naturaleza, mientras que para Wollstonecraft eran imposiciones sociales (Cobo Bedia, 1989). Simone de Beauvoir, como filosofa y activista feminista reivindica la lucha por la igualdad en todos los ámbitos sociales y en el terreno sexual (Reverter y Gil, 2013). A través de su análisis biológico, histórico, religioso y psicosocial de la mujer en la sociedad refuerza su concepción como algo no nato, sino más bien como un constructo histórico-social masculino y por tanto alienta a las mujeres a adueñarse de su autonomía, libertad e individualidad, sobre todo a través de la educación particularmente a temprana edad y de la dependencia económica (Filosofi för Gymnasiet, 2021). De igual manera, se le atribuyen conceptos y términos relevantes y centrales en los estudios de género, movimientos feministas contemporáneos y en la perspectiva de género como

opresión y sistema sexo/ género, (García Martínez, 2013) destacando al igual que las autoras mencionadas con anterioridad como referentes invaluables del feminismo.

Es partir de este momento que surgen movimientos, con mayor fuerza y repercusión en Europa Occidental y Estados Unidos conocido como movimiento sufragista o segunda ola feminista en el siglo XIX (Gamba, 2008; Valcárcel, 2014) que poco a poco se fue extendiendo a otros países, ya no solo cómo un movimiento social sino resaltando el aspecto político encaminado al derecho del voto de las mujeres (Castaño Sanabria, 2016; Valcárcel, 2014) con el fin de participar en las decisiones políticas y así abolir las desigualdades sociales (Bravo, 2020) que las condenada a seres vacíos con el único rol de esposas y madres.

La tercera ola del feminismo surge en la década de los 1980 de donde se destacan los estudios de género como una forma de analizar y resaltar la prevalencia de desigualdades sociales pese a los avances en el ámbito legal (García Martínez, 2013). Durante esta época destaca Judith Butler, académica y filosofa estadounidense del siglo XX (UNAM, 2020), con su teoría performativa del género, como aquella que establece que el género es una actuación constante y repetitiva que alude al poder hegemónico, y el poder y sus aportaciones a las teorías queer y feminista han contribuido al análisis de la orientación sexual, identidad sexual y expresión del género como construcciones de orden social, cultural e histórico, así como al debate de nuevas cuestiones a la deconstrucción del sistema sexo/género (Duque, 2010). Una de sus obras más reconocidas y polémicas "El género en disputa" publicado en 1999 permanece como un referente importante de los estudios de género y de los diferentes movimientos feministas contemporáneos. En México, Marcela Lagarde, antropóloga, etnóloga y feminista reconocida en Iberoamérica ha contribuido significativamente a la reivindicación de libertad sexual, de género y derechos humanos de las mujeres, así como en la gestación por la condición humana de las mujeres por encima de la maternidad (CEIICH UNAM, 2021). Asimismo, tiene un rol importante en la elaboración de la *Ley General de Acceso de las Mujeres a Una Vida Libre de Violencia* publicada en 2007, diputada en la Asamblea Constituyente para la elaboración de Constitución de la Ciudad de México (2016-2017) (Marcela Lagarde y de los Ríos, s.f.), en la erradicación de la violencia feminicida (El Colegio de San Luis, 2021) y en la perspectiva de género y en los estudios feministas.

Lo anterior nos lleva a reconocer que históricamente las mujeres han tenido un largo camino de lucha por la equidad en diversas esferas sociales como la educación, política y trabajo y que, a pesar de importantes logros y mejores condiciones, aún prevalecen posibilidades de desarrollo desequilibradas. Es así como en la academia como en otros ámbitos de la vida social surge una nueva visión crítica en cuanto al constructo de género, es decir la perspectiva de género, que en palabras de Lagarde (1996, p. 2) "permite analizar y comprender las características que definen a las mujeres y a los hombres de manera específica, así como sus semejanzas y diferencias". Si bien, la perspectiva de género surge de la exigencia de mejores las condiciones de igualdad, acceso y oportunidades para las mujeres, el fin último de esta es fungir como una herramienta que nos permita entender y contextualizar las estructuras socialmente construidas alrededor de las conceptualizaciones de género para contribuir en la modificación de dichas construcciones a beneficio del desarrollo tanto mujeres como hombres. Por tanto, nos permite denunciar los modos de construir y de pensar las igualdades y desigualdades e identificar cursos de acción hacia la justicia social (Lagarde, 1996; Lamas, 2018; UNICEF, 2017).

Problema de Investigación

El interés por el problema de investigación comenzó a partir de un proyecto académico sobre prácticas en la enseñanza de inglés con infantes al final de mis estudios de maestría en 2019, el cual me llevó a analizar un libro de texto de inglés de educación básica en México y la sensibilización sobre temas de género en el ámbito educativo. Tras la revisión de otros estudios similares en contextos internalizaciones notó una constante de desigualdades y sesgos por cuestiones de género en materiales de inglés. Del mismo modo, al analizar dos libros más en el contexto mexicano y con resultados poco alentadores en materia de perspectiva de género, surgieron nuevas interrogantes que me permitieron acercarme gradualmente al problema de investigación y a visualizar la importancia de la socialización de género de las niñas y niños en la escuela.

Los esfuerzos internacionales y nacionales para la igualdad de género han resultado en logros trascendentales en la materia en nuestro país, entre ellos propuestas para el manual con perspectiva de género en la elaboración de los libros de texto gratuito y materiales educativos, así como la integración de actividades para formación del

profesorado en temas de género y perspectiva de género. No obstante, pese a las diversas acciones orientadas a promover la educación con perspectiva de género se siguen observando sesgos y estereotipos en el sistema educativo mexicano.

En este sentido, durante el acercamiento al tema pude percibir que en los libros de texto empleados en la instrucción básica se perciben tratamientos a favor de lo masculino en términos de frecuencia, estereotipos, atribuciones y actividades, además, de poca consciencia del uso de lenguaje actividades tradicionales para ambos géneros. Los estudios realizados concernientes a los libros de texto gratuito en nuestro país de todas las asignaturas en la educación primaria en México (Instituto Nacional de las Mujeres & Instituto de las Mujeres del estado de San Luis Potosí, 2012; Rosales y Salinas, 2018; Santiago, 2015) han evidenciado lenguaje masculino genérico en gran proporción, mayor presencia y protagonismo de personajes masculinos, sexismo, estereotipos y actividades tradicionales, privilegio a la participación de niños y mayor poder e iniciativa en personajes masculinos. De manera similar, la investigación en los libros de inglés en el plano internacional (Aljuaythin, 2018; Aydınoğlu, 2014; Dayamanti, 2014; Demir y Yavuz, 2017; Lowe, 2013; Malova, 2012; Megna, 2018 Nashriyah y Khairul, 2018; Raúl, Guijarro-Ojeda y Marín-Macías, 2020; Sovič y Hus, 2015) demuestra una marcada representación masculina, actividades estereotipadas al ámbito público y privado, lenguaje no neutral y representaciones de género estereotipadas en función del sexo.

Asimismo, la literatura sobre prácticas pedagógicas con perspectivas de género a nivel mundial y particularmente en México denotan resultados poco favorecedores en la transmisión, representación y estereotipos de género y por tanto una contribución sesgada al proceso de socialización del estudiantado en educación básica y particularmente de las niñas y niños (Del Río, Strasser y Susperreguy, 2016; Guel Rodríguez, 2021; Llobera, 2021; Miralles-Cardona, Cardona-Molto y Chiner, 2020; Pakuła, Pawelczyk y Sunderland, 2015; Pozo, García, Casa y Logrono, 2020; Vázquez Matus, 2018; Zhang, Wong y Lam, 2013). Con relación a lo mencionado, no hay indicios fehacientes que los docentes de educación básica en nuestro país tengan una actitud proactiva para fomentar una socialización y construcción de género libre de sesgos, es decir, no hay evidencias que indiquen que el personal docente lleve a cabo acciones para contrarrestar las desigualdades que permean en el quehacer educativo o que incluyan temáticas de género en el aula. Esto

debido a la falta de concientización sobre la transmisión de ideologías de género en los libros de texto y en la misma práctica docente. Por lo anteriormente referido considero adecuado plantear el problema de investigación que consiste en la **construcción de género en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés en niños y niñas de educación primaria pública.**

En respuesta a la necesidad de atender algunas desigualdades y sesgos en el ámbito educativo, México, al igual que otras naciones, ha incorporado la transversalidad de la perspectiva de género en la educación. En esta línea la Secretaría de Educación Pública ha puesto en marcha una metodología para el análisis de libros texto gratuito con perspectiva de igualdad en material a nivel secundaria, propuestas de diseño curricular y prácticas pedagógicas. No obstante, muchas de estas acciones tienden a enfocarse en alumnado y docentes de educación básica superior olvidándose de la importancia de la socialización de género en edades tempranas.

Ante todo lo referido, se hace evidente la importancia de la educación básica con perspectiva de género, para las instituciones y para el campo educativo, a fin de visibilizar las desigualdades basadas en género que se hacen presentes no solo en la sociedad y el bagaje cultural sino también en la escuela y el aula. Es relevante para las niñas y los niños porque sentará las bases para la implementación de una coeducación, así como la integración de nuevas oportunidades de desarrollo para la construcción favorable del género. Particularmente, para la educación primaria resulta trascendente sentar un preámbulo en el análisis del abordaje de género y sus implicaciones pedagógicas para otras asignaturas. Asimismo, es interesante para el Programa Nacional de Inglés y para el campo de investigación porque permite compaginar el análisis de la educación de la segunda lengua desde la perspectiva de género en las infancias.

Además, es idóneo puesto que permite seguir en la línea de detección de representaciones perjudiciales en los libros de texto en nuestro sistema educativo, así como de examinar las representaciones y tratamiento de género en el aula y espacios escolares. Es original, para el caso de los docentes de inglés ya que al indagar sobre sus percepciones se incitará a la reflexión personal y la toma de decisiones en la línea de las prácticas educativas y sociales más equitativas. Resulta necesario debido al rol del ambiente escolar

en la transmisión y tratamiento de desigualdades, estereotipos y sesgos; por consiguiente, en la detección de estos. Finalmente, el abordaje del tema y problema de investigación resulta novedoso ya que no existen evidencias del análisis de la perspectiva de género y su influencia en la construcción de género en la niñez mexicana. También, es novedoso al ser pionero en la indagación de temática de género en la enseñanza de idiomas, y en particular, en edades tempranas. Por último, porque implica un espacio de reflexión y por lo tanto de promoción de igualdad social. En este sentido, este estudio se enfocó en la perspectiva de género en el aula de inglés, desde una metodología de estudio de caso en el que participaron docentes y alumnado de tercero y sexto grado del Programa Nacional de Inglés.

Preguntas de Investigación

La pregunta general:

¿Cómo se caracteriza el género durante el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés en niños y niñas de educación primaria pública?

Específicas:

- ¿Cómo se representa el género en los libros de texto de inglés utilizados en educación primaria pública?
- ¿Cuáles son las actitudes de género y percepciones del profesorado de inglés sobre la enseñanza con perspectiva de género en el aula de inglés?
- ¿Qué cultura de género tienen las infancias en el aula de inglés?

Objetivo General y Objetivos Específicos

Para dar respuesta a las preguntas de investigación se plantean las acciones a realizar a través de los objetivos, que a continuación se detallan.

Objetivo General:

A*nalizar el género durante el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés en niños y niñas de educación primaria pública.*

Objetivos Específicos:

- Describir la representación de género en los libros de texto de inglés en educación primaria pública.

- Analizar las actitudes de género y percepciones de docentes de inglés del Programa Nacional de Inglés (PRONI) sobre temas de género y la enseñanza del inglés.
- Interpretar la cultura de género de las infancias en el aula de inglés.

Premisa de Investigación

La práctica docente y los materiales didácticos transmiten diferentes concepciones de lo masculino y femenino, por lo que juegan un rol importante en la socialización del alumnado ya sea de forma balanceada o imparcial. Por lo tanto, la construcción de género en la enseñanza-aprendizaje del inglés podría estar permeada por una instrucción pedagógica enmarcada en ideologías sesgadas. De modo que se requiere conocer la práctica escolar y la cultura desde la perspectiva de género que puedan brindar las pautas para la disminución de desigualdades y estereotipos que se hacen presentes en el quehacer educativo.

Relevancia de la Investigación

A partir de la revisión del problema de investigación podemos dar cuenta de los vacíos de investigación desde la perspectiva de género en la educación particularmente en el nivel básico y de la poca integración del enfoque en género incluido México. Especialmente, la ausencia en el área de inglés nos indica que la transversalidad de la perspectiva de género ha impactado poco en el área de idiomas. Así pues, la investigación es conveniente toda vez que indaga en una realidad que se percibe como poco explorada: la perspectiva de género en el aula de inglés como lengua extranjera en educación primaria básica en el estado de Puebla. Los resultados de esta propuesta de investigación proporcionan información pertinente e importante sobre temas de perspectiva de género en contextos de inglés en México.

En un primer paso, brinda una mayor visión de la representación y caracterización de género en visuales y textos en libros de inglés usados en el Programa Nacional de Inglés en educación básica baja en México realizada por Sánchez-Aguilar (2021). En este sentido, la importancia de analizar material didáctico en este contexto recae en el hecho que este funge como un primer contacto del idioma entre niños y niñas en nuestro país y como éste primer contacto aborda la socialización de género entre este tipo de alumnado. Asimismo, es significativo dado que la investigación en libros de texto gratuito en educación básica en

las diferentes asignaturas (Instituto Nacional de las Mujeres e Instituto Nacional de las Mujeres del Estado de San Luis Potosí, 2012; Morales Robles *et al.*, 2016; Rodríguez y Tapia, 2011) revelan marcado uso del lenguaje masculinizado, sesgos y estereotipos de género.

En segundo lugar, permite tener un acercamiento a las perspectivas de docentes sobre la enseñanza de inglés con perspectiva de género, así como de sus actitudes y prácticas pedagógicas. También, brinda la oportunidad de explorar la cultura de género de las niñas y los niños que en conjunto con lo mencionado anteriormente permitirá vislumbrar y examinar las dinámicas de género desfavorables que inciden en el ámbito educativo y con ello aportar a la comprensión del fenómeno y mejorar las prácticas educativas desde una perspectiva de género. Finalmente, los resultados de este estudio pretenden contribuir a la concientización en cuestiones de desigualdad de género en educación en México entre docentes y maestros, así como desarrolladores de materiales y editores y hasta desarrolladores de plan de estudios con el fin de fomentar la igualdad en el aula y mejorar la igualdad en la vida diaria.

Por lo antes expuesto, quienes se beneficiarán con los resultados de la investigación serán las niñas y los niños y docentes del PRONI y cada persona interesada en conocer sobre las prácticas y tratamiento de género y en aplicar la perspectiva de género en el aula que pueda leer este estudio. A su vez, esta investigación ayudará a nutrir la bibliografía acerca de la educación con perspectiva de género en México. Con la investigación se podrá llenar el vacío que hay, en general, en relación con el análisis de las características, tratamiento y abordaje de género en un ambiente educativo. Aunque existen algunos estudios que examinan y recomiendan la perspectiva de género para fomentar una educación no sexista en educación superior (Carcas, 2017; Jiménez y Galeano, 2020; Ruíz, 2021; Solís Sabanero, 2016), existen pocos que examinen las prácticas educativas y pedagógicas desde el enfoque de género y las percepciones de los docentes sobre su implementación en la educación primaria pública.

ESTADO DEL ARTE

El estado del arte como una forma de acercamiento al conocimiento (Carrasquero, Cañizarez y Manossalva, 2016) se entiende como aquella investigación documental (Guevara Patiño, 2016; Molina, 2005; Posada, 2017; Gómez Vargas, Galenano y Jaramillo, 2015) que permite desentramar los antecedentes del tema de interés y orientar la propia investigación (Henderson, 2014) con el fin de generar nuevos conocimientos a partir del análisis crítico y la interpretación de la documentación existente (Londoño, Maldonado y Caldearon en Carrasquero *et al.*, 2016). El desarrollo el estado del arte consiste en la sistematización y organización de la producción precedente en el área de interés (González, 2014; Vargas y Calvo, 1987 en Carrasquero *et al.*, 2016) que además de construir y facilitar una perspectiva del estado actual del campo de conocimiento, permite identificar y evaluar las tendencias principales (González, 2014 en Esquivel, 2013), así como la detección de vacíos (Gómez Vargas *et al.*, 2015).

Asimismo, el estado del arte ofrece construir una postura crítica sobre lo realizado, identificar avances y actualización del conocimiento disciplinar (Carrasquero *et al.*, 2016). De acuerdo con Molina (2005), el estado del arte es una herramienta para la interpretación de la realidad y en la toma de decisiones en cuanto al curso de la investigación. Para Jiménez (2009) el estado del arte en la educación doctoral es de suma importancia debido que "estimula la capacidad de aprendizaje, el desarrollo de valores y habilidades para la investigación como la imparcialidad, la creatividad, el juicio lógico, la capacidad de análisis y de síntesis" (p. 146). Para Cruz (2018) el estado del arte como la construcción del objeto de estudio en la tesis doctoral es la develación del discurso y posturas en torno a un tema específico además de la identificación de los elementos metodológicos y epistemológicos que guiará el abordaje del problema y el desarrollo de la investigación. Por tanto, también fomenta el pensamiento crítico y la formación teórica y de investigación (Jiménez, 2009). De acuerdo con Posada (2017) el estado del arte en una tesis provee de explicar lo investigado en el tema, distinguir el aporte de la investigación en curso, además de proporcionar información sobre marcos teóricos, conceptos y de aspectos de los procedimientos de investigación. Asimismo, "apoya la concreción de objetos de estudio" y la dirección y cantidad de la información (Guevara Patiño, 2016).

Jiménez Becerra (2004) indica que, además de la apropiación del conocimiento y de proporcionar una propuesta de investigación, el estado del arte en las ciencias sociales también funge como punto de partida a lo inédito. En este sentido, dado que el tema de esta investigación se ha encontrado como poco estudiado, el abordaje de este es a partir del conocimiento acumulado existente en temáticas relacionadas. En tanto, el estado de arte de esta investigación se enmarca en el concepto de referente del conocimiento para desarrollar una perspectiva crítica e identificación de tendencias, metodologías, avances y ausencias en torno al tema y problemática de interés (Carrasquero *et al.*, 2016; Cruz, 2018; González, 2014 en Esquivel, 2013; Gómez Vargas *et al.*, 2015). Con el fin de identificar y seleccionar estudios que nutran la investigación realizada en las áreas de interés. Barrantes (2013, en Henderson, 2014) sugiere una búsqueda desde la perspectiva amplia en libros, artículos, informes y experiencias a partir de la contextualización.

Por consiguiente, en la exploración de literatura que conforman los capítulos de este estado del arte, se indagó en bases de datos de acceso abierto de revistas electrónicas arbitradas e indexadas nacionales e internacionales de artículos arbitrados y libros de acceso abierto como Research Gate, Dialnet, Scielo, Redalyc, ERIC, Academia y Springer. También, en revistas electrónicas especializadas como MEXTESOL y Profile: Issues in Teachers Professional Development, así como repositorios universitarios y publicaciones de la UNESCO y de la página web del gobierno de México. Dado que el propósito de un estado de arte es dar a conocer lo más actual en la investigación sobre el tema de interés (Gómez, Galeano y Jaramillo, 2015; Guevara, 2016; Henderson, 2014; Jiménez, 2006), la revisión comprende de 2012 a 2022.

Lo anterior, con el fin de contar con bibliografía actualizada, revisada y evaluada por expertos en el tema y académicos con experiencia en la investigación que validan la contribución de estos al conocimiento y campo disciplinar. Esta acción favoreció la visibilidad, acercamiento y disponibilidad de investigación que contribuyera a conocer lo abordado en la enseñanza y aprendizaje del inglés en educación primaria y el género en contextos educativos a nivel mundial. Si bien la fase inicial de la investigación documental de acceso libre significó una recopilación más amplia y directa, en algunos casos limitó el hallazgo de contribuciones derivado de su duplicidad en más de una base de datos, así como el alejamiento de la literatura impresa. De igual manera, se encontraron limitaciones

en cuanto a la actualización de la información, así como de material bibliográfico en las áreas de interés.

La revisión bibliográfica que sustenta el estado del arte de este trabajo fue delimitada en el marco de los temas principales asociados a la enseñanza y aprendizaje y a la perspectiva de género en la educación en el contexto nacional e internacional. Esta acción favoreció profundizar en el tema y problema de estudio con una temporalidad que además permitiera delimitar los alcances, limitaciones y posicionamiento actuales, aunque no concluyentes del estado de conocimiento en el campo. El análisis también giró en torno a la detección de metodologías y teorías empleadas con el fin de identificar no sólo tendencias sino también de comprender el fenómeno más a profundidad, así como de la obtención de información que brinde más sustento a la investigación.

Dada la trascendencia y transversalidad de los temas abordados, en la búsqueda de información y construcción del estado del arte se compaginaron diferentes campos del conocimiento como la educación, pedagogía crítica, la lingüística, la sociología y la psicología social. Lo anterior, derivado de la necesidad de analizar las ideologías detrás de la educación y de los comportamientos de las personas, de la búsqueda de significados de mensajes en textos, de conocer el pensamiento y comprender el actuar de las personas. El abordaje en este estado del arte se desarrolla a partir de temáticas con el fin de identificar y conocer los núcleos de interés y las líneas de investigación desarrolladas, así como facilitar el análisis y la interpretación de la producción investigativa en el área.

CAPÍTULO 1
GÉNERO Y PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN

En las últimas décadas se ha incrementado la discusión sobre género y perspectiva de género en el ámbito educativo, si bien los estudios de género han contribuido a la reivindicación del papel de la mujer en el desarrollo de la sociedad, la perspectiva de género pretende a través del análisis y reflexión crítica lograr mejoras a los problemas de desigualdad e inequidad para beneficio de hombres y mujeres. Asimismo, la educación con perspectiva de género contribuye a la detección de situaciones desbalanceadas que afectan el desarrollo académico y social de las y los estudiantes: a la actuación para el equilibrio entre hombres y mujeres. Sin embargo, los estudios de educación y perspectiva de género han indagado poco sobre el abordaje de género en las aulas de educación primaria, las intervenciones pedagógicas con enfoque de género, así como su transversalidad en la enseñanza del inglés. El objetivo de este apartado es un estado del arte que contribuya a tener una visión de los temas de género y sus investigaciones abordadas en la educación y de sus implicaciones en las y los estudiantes, así como de la comprensión de la contribución de la perspectiva de género en el ámbito educativo y en la construcción de relaciones de igualdad. Para tales motivos el capítulo estará dividido en dos apartados: género en la educación y perspectiva de género en la educación.

En la indagación de literatura que conforma este capítulo, se exploraron, además de las fuentes mencionadas ya mencionadas con anterioridad, revistas electrónicas especializadas como Journal, GenEros: Revista de investigación y divulgación sobre los estudios de género, Revista Interdisciplinaria de estudios de género del Colegio de México, Revista de estudios de género La ventana, RECIE: Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa, , Revista Mexicana de Orientación Educativa, Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, Revista Iberoamericana de Educación y Journal of International Women's Studies, así como archivos y documentación oficial como el Centro de Documentación del Instituto Nacional de las Mujeres.

En los estudios se identificaron investigaciones de tipo cualitativo, cuantitativo y mixto en todas las temáticas. Las investigaciones de corte cualitativo en general abordan

asuntos relacionados a las actitudes, experiencias y comportamientos del alumnado hacia cuestiones de género, las voces de los docentes y prácticas pedagógicas con sensibilidad de género. En términos generales las de corte cuantitativo buscan, a través de los datos estadísticos, brindar una visión sobre el impacto de las problemáticas de género en la educación. En relación con las investigaciones con metodologías mixtas, estas tienden a indagar la representación de mujeres y hombres en libros de texto, así como la perspectiva de género en la enseñanza del inglés. En general, la información consultada señala la importancia de visibilizar, sensibilizar y atender asuntos de género en los sujetos educativos, así como de compaginar educación con perspectiva de género para el fomento de la igualdad social a nivel nacional e internacional.

En resumen, en este capítulo se presenta el resultado de la revisión de los estudios sobre género y la perspectiva de género en el ámbito educativo en el contexto internacional, y en especial aquellos realizados en México y en el terreno de la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Las temáticas que abordan dichas investigaciones abarcan una amplia gama de interés como; violencia de género y masculinidades, igualdad y equidad de género, roles y estereotipos de género, materiales educativos y perspectiva de género, y prácticas pedagógicas con perspectiva de género. Los objetivos de los estudios son variados, según la naturaleza de las áreas abordadas, y en términos generales se enfocan en el análisis de las actitudes y percepciones de los sujetos educativos, currículo oculto del profesorado, procesos de construcción, representación de género en libros y materiales, así como estrategias y acciones de educación con perspectiva de género.

1.1 Género y Educación

Sexo y género continúan siendo usados como conceptos similares alrededor del mundo a pesar de los esfuerzos para su correcto abordaje (Gahagan, 2021). De acuerdo con Cortés y Muñoz (2014) el uso en español de la palabra *género* es reciente. Es por eso que, en la cultura mexicana, como en otros países, los términos género y sexo se usan generalmente como sinónimos y, a menudo causan confusión. Por tanto, para entender el concepto de género y así poder contextualizar los estudios que se presentan en este estado del arte, se percibe como importante abordar de manera breve algunas aproximaciones conceptuales de sexo y género.

El sexo son las características y diferencias biológicas, es decir los aspectos fisiológicos, genéticos, hormonales que distinguen a hombres y mujeres asignadas al nacer (Bustos, 2003; Cortés, Rodríguez y Muñoz, 2014; Litosseliti, 2006; Neri, 2019). Por lo que se entiende como los rasgos genitales, anatómicos y cromosómicos que se usan para categorizar a las personas como hombre o mujer. Por otro lado, el género son los rasgos asignados a los sexos (Litosseliti, 2006) y al conjunto de atribuciones sociales y oportunidades asociadas a este (Gobierno de México, 2014; Neri, 2019).

Se entiende también, como el conjunto de ideas y creencias en torno a cuestiones masculinas y femeninas en cada cultura (Cortés, Rodríguez y Muñoz, 2014) y las relaciones entre hombre y mujeres (Gobierno de México, 2014). Para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO por sus siglas en inglés (2014), estas construcciones culturales y sociales son "las relaciones de poder entre hombres y mujeres, y las normas y valores relativos a los roles y comportamientos 'masculinos' y 'femeninos'" (p.14). Por lo tanto, dichas concepciones cambian a través del tiempo, contexto, cultura y sociedad ya que son aprendidas y pueden ser reconstruidas a través de diferentes procesos y agentes (Brugeilles y Cromer, 2009; Gobierno de México, 2014).

La educación es uno de los derechos fundamentales de los seres humanos por el que se ha trabajado constantemente desde hace ya muchos años. La educación busca el desarrollo integral de las personas y la mejora de su calidad de vida, por ende, influye en el avance y progreso no sólo de las personas como individuos, si no de la sociedad y las naciones. Es a través de la educación y el aprendizaje como su dimensión fundamental que se logran importantes mejoras en temas económicos y sociales.

Como se ha mencionado, en el campo educativo también se ha vuelto transcendental tratar de eliminar la discriminación y desigualdades sociales. La lucha por el derecho a la educación y la igualdad de oportunidades para hombres y mujeres en este sector ha tenido un largo trayecto. Sin embargo, tras grandes avances y logros en la reducción de esta brecha de desigualdad e inequidad de género en la educación surgen nuevas cuestiones de género y cuestionamientos en el campo. Para comprender mejor la relación género y educación es necesario conocer la literatura reciente en esta área multidisciplinar. En consecuencia, en los siguientes apartados se presentan algunos estudios en la materia.

1.1.1 Estudios de Género en Países Occidentales

La investigación de género en la educación en Occidente concentra numerosos estudios acerca de la revisión bibliográfica. Lo anterior debido al propósito de alcanzar la igualdad de género y el interés en la relación entre género y resultados educativos en aquella parte del mundo (Eurydise, 2010). Por otro lado, la UNESCO (2021a) indica que la violencia de género en las escuelas puede impedir el desarrollo académico de millones de niñas y niños en todo el mundo, además de ausentismo, deserción escolar y problemas afectivos. Sin embargo, la violencia y sus repercusiones no sólo afecta al alumnado de nivel básico. En un estudio mixto a gran escala en el marco del proyecto de investigación europeo llamado "Gender-Based Violence, Stalking and Fear of Crime" (Violencia de Género, Acecho y Miedo al Delito) para analizar la prevalencia de la violencia sexual, sentimientos de seguridad y razones de divulgación en cinco países, List (2017) señala, que al menos la mitad de las 21000 estudiantes universitarias participantes de Alemania, Gran Bretaña, Italia, España y Polonia reportó haber sufrido acoso y algún violencia sexual que afectó de varias maneras su desarrollo académico. Con estos datos podemos sostener que la violencia sistemática de género se hace presente en diferentes ámbitos de sociedad incluyendo los países con mayor desarrollo económico y que es un tema que requiere del involucramiento de autoridades educativas, directivos, personal administrativo y personal docente.

Algunas investigaciones en Europa se han enfocado en la violencia escolar de género desde la mirada docente. Por ejemplo, en España, el caso de un estudio cualitativo realizado por González, González y Ramos (2018) con docentes en formación en educación infantil para analizar sí estos son capaces de detectar situaciones de desigualdad y violencia simbólica en situaciones-problemas, se identificaron dificultades para reconocer aquellos casos no obvios. Este problema nos puede sugerir la normalización de desigualdades y algunos tipos de violencia dentro y fuera del aula y que, por ende, se hace complicado para el profesorado detectar aquellas situaciones no explícitas. Asimismo, en España, la investigación mixta de Valle (2015) para examinar las actitudes de la comunidad escolar y las estrategias para la construcción de la cultura de género develó que el 17.3 % de los directores de los centros de educación infantil y primaria han detectado sucesos de violencia de género y que entre las medidas y actuaciones orientadas a su prevención

resaltan la creación de actividades de reflexión, tutorías para la resolución pacífica de conflictos, así como la revisión de documentos. El autor mencionado también concluye, basado en las cifras obtenidas con los docentes, que para algunos de ellos es de poco interés la igualdad y prevención de la violencia escolar. Este hecho resulta alarmante debido al rol trascendente del docente en la construcción de una cultura sin violencia e interacciones positivas en el aula principalmente en la educación primaria y secundaria. De igual manera, los datos de ambos estudios ponen de manifiesto la prevalencia de violencia escolar en la educación inicial en la zona ibérica.

Otra de las áreas con mayor peso en la investigación en relación con la dupla género-educación gira en torno a los estereotipos de género. Los cuales se definen como las atribuciones sociales que reflejan las perspectivas en cuanto a lo que deben ser y hacer los hombres y mujeres (Leñero, 2010). Es decir, son creencias y categorizaciones que se llegan a concebir como naturales sobre las funciones en orden de género. Varios estudios y autores indican que la presencia de estereotipos de género puede impactar la socialización de género en aspectos como expectativas profesionales (Brussino y McBrien, 2022; Guevara y Flores, 2018; Yang 2014), y la distribución de tareas (INMUJERES, 2020; Menéndez, 2016) principalmente en la educación básica. Basado en el marco analítico desarrollado por el proyecto Fortaleza a través de la Diversidad de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECE por sus siglas en inglés), Brussino y McBrien (2022) mencionan además de políticas, las prácticas principalmente en primaria y secundaria que países pertenecientes como Finlandia, Suecia, Canadá, Australia, Alemania, Francia, Bélgica y Estados Unidos llevan a cabo, en diferente grado, para luchar contra los estereotipos de género en la educación. Entre estas destacan objetivos curriculares, programas e intervenciones para erradicar los estereotipos de libros de texto y materiales de enseñanza y aprendizaje, capacitación a docentes y personal educativo, proyectos, estrategias dirigidas a los padres, enfoques que involucran a la comunidad, recursos y herramientas para combatir los estereotipos de género a través del lenguaje, el juego, tecnología y literatura. Lo anterior, nos indican que la batalla contra las inequidades de género en la educación involucra varios factores de orden social como la economía, grado de escolaridad, cultura y el involucramiento de toda la comunidad: la educación y el trabajo

en conjunto son un elemento central para lograr resultados positivos en el terreno de igualdad.

La socialización de género es un proceso complejo, no lineal ni unidireccional en el cual se incorporan esquematizaciones e ideologías de las estructuras sociales y en el cual la sociedad transmite al sujeto sus referentes (Bustos, 2003). La niñez y educación infantil y primaria son un espacio primordial para la socialización de género (Brussino y McBrien, 2022; Bustos, 2003; González y Cabrera, 2013; Sabuco, Sala, Santana y Rebollo, 2013; Rodríguez y Delgadillo, 2019) y por tanto un área de interés en relación con la construcción de estereotipos de género. En este aspecto destacan Puerta y González (2015) en su trabajo de tipo cualitativo para la indagación de la reproducción de estereotipos de género a través de juegos y juguetes en un contexto español. Para este fin observaron el actuar de las y los niños en dos juegos, uno considerado femenino y otro masculino. Las autoras referidas señalan que al interactuar en el espacio de juego del sexo opuesto tanto niñas como niños transformaron el guion como una forma de evadir el juego del otro. De este trabajo de investigación resulta interesante la incomodidad que representa para niñas y sobre todo los niños el internarse en ambientes percibidos como lo opuesto a su género, así como la necesidad de adecuar tales espacios para demostrar sus construcciones de masculinidades y feminidades.

También, con relación al juego, Moragón-Alcañiz y Martínez-Bello (2016) muestran, a través de un estudio descriptivo exploratorio en España para describir cómo las niñas y niños de educación primaria representan el juego en el dibujo, que los varones lo relacionan mayoritariamente a actividades físicas y competitivas mientras que las niñas a actividades más bien de interiores y de baja intensidad física. Otro estudio similar en la educación infantil y primaria en España es el Quesada (2016), quien a través de cuestionarios investigó si existen estereotipos de género asociados a los usos lingüísticos develando que en ambos niveles hay un alto índice de estereotipos sobre objetos, juguetes, actividades, familia, atribuciones y términos asociados a los hombres y mujeres. Estos resultados nos muestran que tanto las niñas como los niños en edades tempranas reproducen lo aprendido en su círculo cercano y que por tanto rechazan aquello que no concuerda con su ideología de lo que es ser hombre o mujer. Por tanto, develan que los juguetes, juegos y actividades lúdicas tienen una carga importante de estereotipos que

requiere atención puesto que contribuyen a las experiencias y conocimiento de socialización.

Los roles de género son un conjunto de normas o prescripciones en función de lo que dicta la sociedad en torno a lo femenino y masculino (Bustos, 2003 y Leñero, 2010). Por lo tanto, se entienden como los papeles y comportamientos construidos social y culturalmente que se espera que una persona desempeñe en función de su sexo. En este sentido, Prosen (2022) llevó a cabo un trabajo investigativo cualitativo para explorar las experiencias y las percepciones de roles de género en el estudiantado de enfermería en Eslovenia. Los hallazgos indicaron que tanto hombres como mujeres eligen esta profesión por las mismas razones-altruismo y oportunidades, - mientras que las expectativas de sus roles profesionales futuros difieren, ya que mientras las estudiantes lo relacionan con altruismo y representación positiva de la profesión, los alumnos varones lo hacen con gestión y liderazgo. Estos hallazgos son una evidencia que, a pesar de las diferencias de interés personales, subsiste la igualdad de habilidades, competencias y actitudes vocacionales sin restricción de género y de la importancia de desnaturalizar actividades por razones de género. Por otro lado, también sugieren la prevalencia de poder como parte de los roles sociales de los hombres. En la misma línea, Petani, Skoko y Ivanda (2021) aplicaron un cuestionario para determinar las actitudes hacia el igualitarismo de roles de género en la familia en un contexto con estudiantes jóvenes en Croacia. En esta pesquisa se destacan dos resultados: la actitud igualitaria hacia los roles en el matrimonio y la familia de los participantes y los indicios de la influencia de factores como la educación maternal y la autoidentificación religiosa en dichos cambios. Estos hechos podrían sugerir un avance importante hacia la igualdad de género en las dinámicas familiares y del rol de la educación en dicho avance. Además, del rol de la religión en la percepción de roles de género.

Los estudios sobre desigualdad de género advierten que ésta ha permeado, en diferente grado, en las creencias, relaciones y la manera de percibir el mundo en el estudiantado de educación básica. Así pues, con la investigación cualitativa de Azorín (2017) para conocer las actitudes del alumnado de primaria y secundaria en España hacia la igualdad de género, se sabe que existe sexismo a nivel relacional y personal, es decir en aspectos de roles, relaciones y violencia de género, liderazgo y afectividad, así como creencias, expectativa e identidad de género. Aunque los datos del estudio de tipo encuesta

de Vicente (2016), también con el objetivo de conocer las actitudes hacia la igualdad de género, muestran resultados más positivos entre el alumnado de grados altos de primaria en otra región de España, también se percibieron algunas actitudes sexistas mayormente en el plano sociocultural sobre todo por parte de los varones quienes mostraron actitudes poco favorables en relación con el color, juego y maternidad. Esta discusión nos señala que el sexismo puede afectar significativamente la relación entre hombres y mujeres y la autopercepción desde edades tempranas y que el rechazo hacia lo considerado del sexo opuesto podría incrementar la violencia y desigualdad. Nos sugiere, además, que las construcciones sociales sesgadas podrían representar un mayor conflicto de género en los estudiantes varones.

Las masculinidades también figuran como un tema de interés en la disciplina. Si bien, existen diferentes tipos de masculinidad la predominante es la hegemónica entendida como "aquella representada por el hombre proveedor, heterosexual, fuerte, poderoso, e insensible" (Neri, 2019, p.24). Díez-Gutiérrez (2015) señala la existencia de la masculinidad hegemónica en España, a la cual relaciona con fuerza corporal, desapego académico, heterosexualidad, control, poder, competencia, deporte y sexismo. En este sentido, Sabuco, Sala, Santana y Rebollo (2013) llevaron a cabo un estudio piloto de corte cualitativo con la finalidad de analizar el papel del sexismo y la homofobia en la construcción de la masculinidad en alumnos de educación primaria. El resultado principal indicó la existencia de masculinidades hegemónicas relacionadas al control, fuerza, seguridad y alejamiento de la feminidad entre alumnos varones de diferentes centros educativos en Sevilla, específicamente en el análisis de discurso, prácticas y significados atribuidos a la masculinidad. Estos hallazgos recalcan la importancia de abordar cuestiones sexistas y homofóbicas para la deconstrucción de las masculinidades nocivas en la edad infantil a través de la inclusión y enfoques pedagógicos con perspectiva de género. Otra área de interés en la educación superior apunta al género, estereotipos de género y excelencia académica. El trabajo mixto de Kwok y Potter (2021) sugiere que los y las estudiantes en Inglaterra son más proclives a nominar a la excelencia académica a docentes de su mismo sexo y que los alumnos masculinos nominan en menor grado a profesoras que lo que las estudiantes a docentes masculinos. Por tanto, estos descubrimientos nos señalan a otro desbalance de género hacia las capacidades profesionales en detrimento de las mujeres

y como en algunos casos sigue siendo difícil reconocer las cualificaciones y aptitudes profesionales de las mujeres.

Las investigaciones y hallazgos en este apartado demuestran que, si bien se percibe un cambio de actitud más adaptativo hacia la igualdad de género particularmente en nivel superior, las desigualdades y sesgos de género siguen siendo una realidad, en menor o mayor grado, aún en países desarrollados como lo es la unión europea. Adicionalmente, indican el plano personal y por tanto el desarrollo de ideologías de género principalmente de estudiantado joven se ve impactado por las creencias y prácticas en su círculo cercano. Finalmente sugieren la conveniencia de una mayor capacitación e involucramiento docente en la detección, prevención y tratamiento de la discriminación y violencia escolar. Enseguida, se procede a describir la investigación dé a conocer el estado que guarda la investigación en otros países.

1.1.2 Estudios de Género en Asia y América Latina

La investigación de género en contextos educativos en Asia, la cual se percibe como limitada y restringida a las actitudes sobre la equidad e igualdad de género, se ha concentrado en el Sudeste. En un trabajo de investigación mixta para conocer las actitudes de estudiantes de entre 14 y 19 años y profesorado en una escuela rural de la India hacia la equidad de género, Jha, Dasgupta, Paul, Ghosh y Biswas (2020) apuntan que prevalece en una medida alarmante inequidad de género en el alumnado en cuestiones de restricciones, atributos y dominación de género en detrimento de las mujeres pues consideran que los hombres deberían obtener educación, servicios médicos y comida por encima de las mujeres, que el dote es necesario y que un hombre debe golpear a su pareja de vez en cuando. Los docentes por su parte señalaron el poco interés de los estudiantes hacia la equidad de género además de los problemas físicos y mentales que la desigualdad en su contexto causa a las mujeres. De esta información obtenida resalta el gran efecto de la formación patriarcal en la normalización de las desigualdades y violencia de género, así como la sugerencia del poco interés en la búsqueda de mejores condiciones de igualdad en la cultura asiática.

Asimismo, sobre la opinión de estudiantes universitarios en Filipinas sobre equidad de género en su educación, Gaye (2021) concluye, usando una metodología cuantitativa,

que los participantes observaron moderadamente problemas de comunicación relacionados con el género, así como observación moderada en lenguaje justo en programas, políticas y actividades, pero a que a pesar de esto se valora por igual las capacidades de alumnos y alumnas por parte del personal docente. De manera similar, con el propósito de examinar las actitudes de igualdad de género hacia las creencias, habilidades y valores morales en Malasia, Sultana, Nallusamy, Suhaili, Yaaco, Idri y Malim (2015) reportaron la prevalencia de creencias estereotipadas sobre las habilidades y actividades profesionales, de liderazgo y religiosas de hombres y mujeres entre la población estudiantil universitaria participante. Los resultados de estas investigaciones dan cuenta de la fuerte creencia de superior masculina y de la justificación de la violencia hacia las parejas femeninas desde edades adolescentes, de la repercusión de ideologías estereotipadas en aspectos de la vida diaria y en la religión, así como diferentes grados de sensibilidad de género en países asiáticos.

La producción de estudios de género en América Latina comenzó a mediados de los años ochenta y como derivado de la perspectiva feminista (Lux y Pérez, 2020). La tendencia de las investigaciones aquí presentadas es en América Central y en el nivel superior. En dicho sector se ha abordado el género desde varias aristas. Por ejemplo, Penna y Mateos (2014) reportan, tras evaluar las posibles actitudes sexistas de la población de estudio, niveles de homofobia medio a medio bajo en docentes en formación en Ecuador principalmente en aspectos cognitivos y afectivos. Esto tras develar rechazo al matrimonio igualitario, a la adopción y a la igualdad de derechos, incomodidad ante la presencia y el trabajo con personas no heterosexuales, así como normalización de la homofobia principalmente. También, se develó agresión, amenazas e insultos en menor medida por parte del grupo cuestionando. Si bien, lo niveles de homofobia en este trabajo de investigación no fueron alarmantes, sugieren que la categorización de género tiene un impacto en la percepción de la heterosexualidad en contextos latinoamericanos, pues esta favorece el rechazo a lo que se percibe como fuera de la norma de género y que, esta noción discriminatoria en el profesorado podría influir en la socialización de género de sus pupilos.

En la misma línea de interés, Orcasita, Vera, Kusserow y Montenegro (2020) llevaron a cabo un estudio cuantitativo con el propósito de explorar las percepciones y actitudes sobre homofobia de estudiantes de una universidad privada en Colombia,

considerando el género, facultad, ingreso y autoconcepto como variables. Los principales resultados revelan que los alumnos masculinos de la Facultad de Ingeniería, con ingresos familiares altos y con un autoconcepto negativo fueron quienes mostraron el nivel de homofobia más alto. De igual manera, se señaló que, en comparación con los alumnos de Ciencias de la Salud, Humanidades y Ciencias Sociales, el estudiantado de Ciencias Económicas y Administrativas junto con los de Ingeniera mostraron mayor incomodidad y relacionaron la homosexualidad con falta de fe religiosa, traumas y abusos sexuales en la infancia. Lo anterior podrían indicar que el estereotipo de las ingenierías como un área exclusiva de la masculinidad y hetero-normalidad además que falta de conocimiento y rechazo hacia la homosexualidad sigue presente incluso en las esferas económicas más favorecidas.

La investigación en la educación básica, si bien se percibe escasa, resalta la pertinencia del abordaje de temas de género en la edad infantil. Ramírez y Contreras (2012) llevaron a cabo una investigación de corte cualitativo para conocer las concepciones y construcciones de género en estudiantes varones de entre 8 y 13 años en una escuela internado rural en Chile. Los resultados mostraron arraigo de masculinidad egocéntrica sobre los hombres, virilidad y aporte económico. Estos hallazgos junto a aquellos obtenidos por Sabuco, Sala, Santana y Rebollo (2013) acerca de la presencia de masculinidades hegemónicas en España indican que el desarrollo de ideologías y masculinidades machistas está presente en el estudiantado de educación básica sin distinción de tipo de localidad y su desarrollo económico. Por lo que también sugieren una sistematización recurrente de estas masculinidades alrededor del mundo.

Los roles de género también han sido de interés en Colombia. En este ámbito, González y Cabrera (2013), tras analizar las actitudes de niñas, niños y adolescentes en un trabajo de corte cualitativo desde el enfoque crítico social, muestran que las emociones, pensamientos y comportamientos de la población de estudio se contradicen en cierta medida con su discurso. Lo anterior, ya que dichas actitudes hacia sus roles reflejan las esperadas socialmente para hombres y mujeres. Es decir, las niñas ayudan con las labores domésticas, presentan atribuciones estereotipadas de género e incluso violencia hacia las niñas. Asimismo, se encontró trato diferenciado de padres de familia para con sus hijos dependiendo del género, así como violencia intrafamiliar. Este estudio resalta la

importancia de proveer a las niñas y niños de oportunidades de socialización que les permitan romper con los patrones diferenciados y discriminatorios experimentados en el núcleo familiar. Por otro lado, la presencia de un discurso más neutral indica el contacto de las niñas y niños con referentes de cambio que podrían facilitar la tarea de transformación social.

De manera similar a España, Muralles (2018) halló, a través de un cuestionario para analizar la caracterización masculina en el uso de adjetivos, que los estudiantes universitarios varones en Guatemala relacionan mayormente a la masculinidad con aquella caracterizada por el modelo dominante. Los datos referidos con anterioridad indican que las masculinidades sexistas y violencia de género, al ser ejercidas mayormente por personas del sexo masculino colocan en una posición de desventaja a mujeres y grupos minoritarios. No obstante, afecta, además a los hombres y niños que construyen su identidad basada en estructuras sociales estereotipadas de poder y dominación hacia los demás.

El posicionamiento docente sobre equidad de género también ha sido objeto de estudio por parte de algunos autores y autoras. Por ejemplo, García Sedano (2019) quien, con el propósito de estudiar las oportunidades y limitaciones de la educación para la equidad de género en Guatemala, realizó una investigación doctoral basada en la Metodología Comunicativa Crítica. De sus hallazgos principales se sabe que, en percepciones del profesorado las relaciones de género giran en torno al patriarcado y la masculinidad hegemónica y que esta última ha influido significativamente en la socialización y percepción de los roles de género del alumnado, la violencia, así como en el ámbito laboral. Estos hallazgos, si bien no son alentadores constituyen una evidencia de la importancia de analizar las actitudes de las y los estudiantes en materia de género en las escuelas con el fin de implementar medidas y acciones que coadyuven a las relaciones de igualdad y equidad.

La investigación en Asia y América Latina nos indica, al igual que en otros países, la presencia de homofobia y masculinidades tradicionales en el ámbito educativo. Asimismo, evidencia las repercusiones de las construcciones sociales desequilibradas y de las desigualdades de género en perjuicio de la participación e involucramiento de las mujeres en ámbitos religiosos, de liderazgo y de acceso a servicios de salud; aunque,

también muestran una perspectiva positiva hacia el trabajo igualitario en las aulas. Una vez que se ha expuesto la situación en el área de género y educación en varios contextos mundiales, es oportuno proceder a la presentación de estudios sobre la materia en el sistema educativo mexicano.

1.1.3 Estudios de Género en México

Se sabe que el género y sus dimensiones son construcciones sociales y que en México ha favorecido las desigualdades sociales y culturales a lo largo de la historia (Estrada, Mendieta y González, 2016) causando impacto en los aspectos económico, humano y social Hietanen y Pick, 2015). Además, los roles y estereotipos en nuestro país han afectado la libertad de las mujeres, su toma de decisiones, oportunidades educativas, económicas y deportivas, gestión del tiempo libre, así como las relaciones sociales y de pareja (Instituto Nacional de las Mujeres, 2007).

Los estudios de género en México han contribuido a visibilizar distintos problemas que persisten entre la población joven, como lo son; construcciones estereotipadas de los roles de género, masculinidades tradicionales, diferentes tipos de violencia y discriminación en contextos universitarios. Por otro lado, también han mostrado evidencia de un cambio de percepción más equitativo hacia los roles y representaciones sociales de género, particularmente por parte de las mujeres, al igual que interés por temas de esta índole en este grupo etario. Asimismo, han permitido tener una visión de las percepciones de la niñez en educación primaria en nuestro país acerca del género y la equidad.

Los temas de violencia figuran como un área importante de interés investigativo en el ámbito mexicano. Por ejemplo, fundado en el propósito de elaborar un diagnóstico sobre equidad de género y violencia en una universidad de la zona norte entre el personal administrativo y docente, Chacón, Valles, Escobedo, Martínez, Reyes, Álvarez, Gutiérrez y García (2015) señalan la falta de conocimiento de las leyes y del actuar ante una situación de violencia y la presencia de violencia, actitudes y comportamientos sexistas en la institución. De estos datos se puede deducir que el desconocimiento de los marcos jurídicos y de proceder en el personal educativo podrían incrementar las cifras de violencia y por tanto de deserción escolar. En la línea de violencia de género en contextos educativos en México también se sabe que las percepciones de estudiantes en universidad en México y

España son similares en relación con igualdad y violencia de género, entre los que destacan la percepción de la responsabilidad de la universidad y del docente de educar en el tema, la importancia de formarse en igualdad y prevención de la violencia, así como actitud positiva para trabajar en la prevención y denuncia (López y Escalante, 2016). Lo anterior destaca el rol del docente en la promoción de la cultura de igualdad en las aulas y de una mayor aceptación de la coeducación por parte del alumnado.

Por su parte Tlalolin (2017), con la intención de describir los tipos de violencia sufridos por estudiantes universitarios en una universidad en el estado de Puebla y empleando metodología cuantitativa, señala a la psicológica con mayor incidencia que reportan los estudiantes a cargo de profesores, alumnos, administrativos y trabajadores. Los resultados del estudio cuantitativo de Cortés y Pont (2016) para conocer los índices de violencia de género en las alumnas apoyan la presencia de esta problemática además de acoso y hostigamiento sexual en contextos universitarios y de preparatoria en el estado de Guerrero, como en los casos anteriores por parte de compañeros y personal docente, administrativo y de limpieza. Las autoras señalan también la falta de desconocimiento de las leyes sobre equidad de género y derechos de la mujer. En este estudio llama la atención las altas cifras de estudiantado a nivel superior que reportaron violencia psicológica y sexual aunado al hostigamiento y acoso y el bajo índice de reportes. Si bien, el análisis de Evangelista y Miranda (2018) sobre la violencia de género experimentada por adolescentes en el ámbito escolar en Chiapas no son tan alarmantes como en algunos de los estudios descritos anteriormente, los datos en conjunto apoyan el argumento de la UNESCO de visualizar a la violencia de género en la educación como un elemento fundamental a abordar y que las y los estudiantes de nivel superior no están exentos de sufrir violencia y discriminación de género en las escuelas.

Lamentablemente la violencia de género en la educación básica también es un problema latente, así lo argumenta la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2021) con datos preexistentes de la Comisión provenientes de investigaciones y evaluaciones a gran escala. Según estos datos existen diferentes tipos de violencia que sufren las alumnas y los alumnos de educación básica y media superior. Con las cifras más altas se encuentra la violencia psicológica, ejercida a través de burlas, apodos, exclusión, amenaza y despojo de objetos seguida de violencia sexual y cibernética en menor

proporción. Asimismo, se detectaron dos contextos con mayor riesgo: secundaria y escuelas urbanas con poca marginación, así como los grupos de riesgo de cada nivel educativo que, en términos generales involucran además de los aspectos ya mencionados, situación de desventaja por discapacidad, económica, ser percibidos como diferentes y ser hombre. Esta información nos muestra que la violencia de género en el ámbito escolar mexicano afecta significativamente tanto a mujeres como a hombres, y en caso particular de la educación básica y media superior a los estudiantes varones de secundaria en situación de desventaja y fuera de la norma, destacando la relevancia de la inclusión de la perspectiva de género en la educación en busca de la igualdad y mejores condiciones para mujeres como para hombres.

De manera similar, Huerta y Gómez (2018) llevaron a cabo un estudio cuantitativo exploratorio sobre la relación entre la participación y violencia política de género que sufre estudiantes femeninas en el que participaron 434 alumnas de licenciaturas en psicología, derecho y diseño gráfico en una universidad en el estado de Hidalgo. Los resultados revelaron poco interés de las estudiantes en la toma de liderazgo en actividades grupales, más aún, porcentajes de consideración sobre la falta de permisión de expresar su opinión en reuniones de grupo por parte de sus compañeros y docentes- tanto hombres como mujeres-, así como oportunidades reducidas para alcanzar la posición de liderazgo cuando muestran interés y de cargos de jefa o subjefa de grupo. De lo anterior, se presume del ejercicio de violencia política de género que limita la participación y el involucramiento de las mujeres en la toma de decisiones y actividades escolares. Al mismo tiempo, estos resultados sugieren que las mujeres pueden experimentar diferentes tipos de violencia no solo a manos de hombres, sino también de parte de otras mujeres y además posicionan al liderazgo en sus diferentes ámbitos como un referente de dominio difícil de ceder.

La homofobia también ha sido estudiada en la educación mexicana, particularmente en la educación superior. Tal es el caso de un estudio para conocer la homofobia e inclusión en el estudiantado de tres centros públicos de las zonas centro, golfo y sureste. En esta investigación, Piña y Aguayo (2015) reportaron mayor porcentaje de inclusión seguido de homofobia. En otro estudio similar con metodologías cualitativas para conocer las formas de homofobia en un contexto universitario, Luján y García (2017) advierten de la presencia de homofobia sutil entre estudiantes de la UAM de diferentes carreras. Estos trabajos

podrían sugerir una mayor aceptación de la homosexualidad entre estudiantes universitarios mexicanos en la zona central del país.

De manera similar, Rodríguez-Covarrubias (2016) coincide con la existencia de masculinidad hegemónica entre el estudiantado, incluyendo las y los estudiantes universitarios en México. Los resultados de su investigación cuantitativa para identificar el perfil del alumno universitario con relación a la construcción de su masculinidad, el autor destaca actitudes de dominio, necesidad de demostrar virilidad, heterosexualidad, violencia y homofobia entre los estudiantes. Asimismo, estos reportaron haber experimentado, presenciado o ejercido algún tipo de violencia en el hogar y la escuela. Sin embargo, en su mayoría rechazan la violencia hacia la pareja. Aunque este último dato resulta contradictorio ante la cifra del 26.6 % que indicó que en algunos casos de violación la mujer lo deseó y el 33% indicó que ante la misma situación hay que cuestionarse la reputación de la mujer. Esta pesquisa contradice parcialmente los datos encontrados por Piña y Aguayo (2015) y Luján y García (2017) sobre grados bajos de homofobia en el estudiantado, por lo que en conjunto evidencian diferentes grados de heteronormalidad en la cultura mexicana. Los resultados de esta investigación apuntan a la importancia y necesidad de los estudios de masculinidades, por un lado, para el mejor entendimiento de las relaciones entre hombres y de su manera de relacionarse con las mujeres y con la sociedad (Neri, 2019). Por otra parte, el conocer dichas interacciones y las construcciones masculinas facilitará promover masculinidades más igualitarias sobre todo a temprana edad.

Tras analizar el comportamiento del estudiantado de nivel medio superior desde el enfoque de las masculinidades y del enfoque cualitativo, Olarte (2018) indicó que en Tabasco predomina la ideología machista de la masculinidad en relación con comportamientos, personalidad, emociones y resolución de problemas entre pares masculinos. Lo anterior nos advierte que al igual que en otros países, en México la masculinidad hegemónica tiene efectos adversos en las relaciones sociales, no solo en la interacción con mujeres, sino también entre varones y, que las construcciones de identidad masculina se adquieren y ejercen desde edades tempranas.

En otra área de interés y con el objetivo de conocer el grado de sensibilidad de género en los docentes en distintos subsistemas de educación media superior en México, Razo y Cabrero (2017) llevaron a cabo una investigación en 13 entidades de la república en tres asignaturas estratégicas. De esta investigación resaltan algunos esfuerzos de práctica pedagógica igualitaria reflejadas en la promoción de relaciones positivas, equidad de género, trato igualitario hacia el alumnado y materiales con lenguaje neutro y sin estereotipos. Por otro lado, las autoras recalcan la observación de una efectividad media a baja en las prácticas pedagógicas señaladas asociadas al logro positivo del aprendizaje de los estudiantes. Si bien, es cierto que las prácticas pedagógicas deben orientarse siempre al desarrollo cognitivo y socioafectivo del estudiantado, el estudio demuestra un grado notable de sensibilidad de género en los docentes participantes lo que sugiere una formación docente y abordaje de la igualdad de género en el aula en este sector de la educación.

Los trabajos de investigación referidos anteriormente dan cuenta de los problemas de masculinidades, violencia, actitudes y estereotipos de género que han permeado en la educación y en el desarrollo tanto de hombres como de mujeres además de la falta de conocimientos de leyes y derechos en la materia en México. Al mismo tiempo, constituyen una evidencia de la importancia de investigar el posicionamiento y construcciones alrededor del género de docentes y alumnado a fin de mejorar las condiciones de las y los estudiantes. Finalmente, refuerzan la importancia de la formación docente para la detección de situaciones de violencia de género, su prevención y abordaje, así como en materia de igualdad y equidad ya que como se ha percibido, la experiencia docente no siempre se traduce en sensibilidad de género en la práctica pedagógica. Una vez que se ha abordado el estado que guarda la investigación de género en educación, se hace pertinente ahondar en la literatura con relación al estado de la perspectiva de género en ambientes educativos.

1.2 Perspectiva de Género en la Educación

Dado que la perspectiva de género revisa la categoría de género, los estudios multidisciplinares de género han dado pie en gran medida a los estudios de perspectiva de género igualmente en varias disciplinas incluyendo la academia y la educación. La perspectiva de género de acuerdo a Lagarde (1996) y la L*ey General de Acceso de las Mujeres a una vida Libre de Violencia* (Cámara de Diputados 2007) involucra una mirada

interdisciplinaria que involucra dimensiones analíticas, científicas y políticas para comprender las relaciones entre hombres y mujeres y las desigualdades entre ambos. En este sentido, *La Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres* (Cámara de Diputados, 2006, p. 2), en su artículo 5º, fracción VI la define como:

> "la metodología y los mecanismos que permiten identificar, cuestionar y valorar la discriminación, desigualdad y exclusión de las mujeres, que se pretende justificar con base en las diferencias biológicas entre mujeres y hombres, así como las acciones que deben emprenderse para actuar sobre los factores de género y crear las condiciones de cambio que permitan avanzar en la construcción de la igualdad de género".

De estas definiciones podemos decir que la perspectiva de género es una forma distinta de observar y analizar las situaciones y diferencias entre hombres y mujeres más allá de las determinaciones biológicas ya que hace un fuerte énfasis en las desigualdades sociales y culturales construidas alrededor del sexo y cómo estas se reflejan en el trato, valorización, relaciones, acceso y oportunidades entre ambos. Entonces este análisis permite tener una mejor visión de la vida tanto de hombres como mujeres y de las barreras y obstáculos para su igualdad y por tanto comprender el curso de acción para abordar tales dificultades.

Al respecto se ha divulgado la necesidad de disminuir los sesgos, erradicar la discriminación y crear espacios educativos sin desigualdades a través de normativas internaciones (Vásquez, 2017), entre las que se destaca la carta de la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación, contra la mujer, CEDAW, por sus siglas en inglés celebrada por las Naciones Unidas en 1995 (Comisión Nacional de los Derechos Humanos, 2019; Ruíz, 2021; Vizuete y Lárez, 2021), la cual ha favorecido a la reducción de la brecha de acceso a la educación para las mujeres. Sin embargo, los datos de la iniciativa #SuEducacionNuestroFuturo (#HerEducationOurFuture) de la UNESCO y Global Education Monitoring Report (2020), sobre la igualdad de género en la educación, indica que dos de cada tres países han alcanzado la paridad de género en la educación primaria. En tanto, uno de cada dos en secundaria y uno de cada cuatro países en media superior ha alcanzado la paridad, afectando tanto a hombres y niños como a mujeres y niñas. Adicionalmente, en la educación superior a nivel global, la población estudiantil

femenil escoge en un 30 % áreas relacionadas a las ciencias, tecnología, matemáticas e ingeniería.

Derivado su importancia, la UNESCO (2022a) ha hecho el llamado a revisar los contenidos, prácticas pedagógicas y oportunidades en todo sistema educativo a fin de abordar los sesgos, falta de empoderamiento de las representaciones femeninas en los materiales, desequilibrios en las expectativas docentes y políticas educativas poco incluyentes (UNESCO, 2019). Asimismo, El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF por sus siglas en inglés resalta desigualdades que afectan a las niñas, tales como desequilibrio en los libros y materiales, prácticas discriminatorias y menor apoyo en la selección de su trayectoria académica (UNICEF, s.f.a.). Asimismo, la UNESCO destaca la importancia de la perspectiva y el enfoque de género en la educación para el combate de todas las formas de discriminación hacia las mujeres, garantizar el acceso igualitario en todos los niveles educativos, reducir las diferencias laborales entre hombres y mujeres, y posicionar a la educación como un motor en la construcción de la cultura de igualdad (UNESCO-SITEAL, 2019).

La educación no solo influye en el desarrollo integral de las personas. Tiene, además, un rol primordial, junto con otros agentes como la familia, los amigos y los medios de comunicación, en la socialización de género (González y Cabrera, 2013; González, González y Ramos, 2018; Jiménez y Galeano, 2020; Solís Sabanero, 2016) particularmente en las niñas y niños quienes tienen un papel activo en su proceso de aprendizaje y mantenimiento de las estructuras sociales (John, Stoebenau, Ritter, Edmeades, Balvin y UNICEF, 2017). Durante este proceso pueden aceptar, rechazar o transformar actitudes, normas sociales y de comportamiento (Craig y Baucum en Jiménez *et al.*, 2013; Vizuete y Lárez, 2020). Por consiguiente, la educación tradicional, además de representar una alta probabilidad de reproducir los comportamientos, expectativas y mensajes sexistas, puede contribuir a la normalización de las desigualdades de género (Castillo y Gamboa, 2013). Por otro lado, la educación con perspectiva de género, al proporcionar modelos y referencias que rompen con los estereotipos de género tradicionales, puede influir significativamente al desarraigo de concepciones tradicionales y nocivas sobre los que le corresponde a hombres y mujeres en la sociedad (Jiménez y Galeano, 2020).

La UNESCO (2017a) apunta que es indispensable contar con programas de estudio, materiales didácticos y prácticas docentes sin diferenciación de género, así como establecer mecanismos de revisión periódica de dichos elementos a fin de facilitar la coeducación. En este sentido, como espacio social la escuela se constituye como un espacio clave de socialización y agente central en la transmisión de interacciones, valores, conductas y creencias. Desde esta perspectiva, resulta evidente que la promoción de la perspectiva de género se manifiesta en diversos componentes del sistema educativo, tales como el material pedagógico, el currículo y planes de estudios y las prácticas pedagógicas.

1.2.1 Los Materiales Educativos

El material didáctico, entendido como aquellos elementos y recursos empleados para facilitar el aprendizaje del alumnado (Guerrero, 2009) se difundió a plenitud a mediados del siglo XIX y a lo largo del siglo XX la versión impresa se incorporó como en eje central en la enseñanza y aprendizaje en los distintos niveles y modalidades educativas (Area, 2007). Derivada de la conceptualización misma del material pedagógico, la variedad y clasificación de estos es diversa. Entre algunos ejemplos destacan el libro de texto, láminas, guías didácticas, mapas, audiovisuales, cuaderno de trabajo, material de laboratorio, juegos, diccionarios, revistas, programas, material de trabajo, material digital, equipos computacionales y Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC).

El material didáctico y en particular, el libro de texto no sólo funge como herramienta de enseñanza y aprendizaje, sino que también juega un rol primordial en la difusión de los valores e ideologías culturales (García-Perales, 2012; Instituto Nacional de las Mujeres, 2012; Secretaría de Educación Pública, 2011b; Vaillo, 2016; Yang, 2014). Además, a diferencia de otros materiales, el libro de texto posee el potencial de ser empleado a lo largo de un ciclo escolar y, en la actualidad, se constituye como el principal instrumento de contenido curricular para el profesorado (Area, 2007). Asimismo, Murray, Anderson y Simms, (2018) refieren que este material es usado en un gran porcentaje del tiempo de clase por parte de los y las estudiantes y la base de instrucción de muchos docentes. La Dirección General de Materiales Educativos (2021) indica que el libro de texto en la educación básica ha adquirido el carácter de currículo nacional. Asimismo, se advierte que, pese a los programas impulsados por la Secretaría de Educación Pública para

ofrecer materiales adicionales, estos han sido concebidos únicamente como recursos complementarios al libro de texto. El abordaje de materiales educativos en el estado del arte obedece a la inclusión del análisis del libro de inglés como uno de los elementos centrales de esta investigación y el cual puede brindar importación relevante en la construcción de género de los aprendices.

1.2.1.1 El Libro de Texto en el Ámbito Mundial y en México

El interés en las manifestaciones de género en los libros de texto comenzó a adquirir relevancia internacional en la década de 1970, impulsado principalmente por investigadores feministas que cuestionaban los contenidos escolares (Marinari, 2013; Sunderland, 2014) con el fin de señalar la invisibilidad de las mujeres y de otros grupos sociales en desventaja (Vaillo, 2016). En 2015 Lesser señaló que a pesar de los intentos en reformas políticas para tratar de reducir el sesgo de género en los libros de texto en países como Chile, Georgia, Pakistán y Tailandia no se han logrado tales objetivos. A partir de la evidencia en la persistencia de sesgos en los materiales educativos a nivel mundial, ha crecido un creciente interés en el análisis de los libros de texto.

Una de las dimensiones más investigadas en esta área es el de las matemáticas. Por ejemplo, Neto y Pinheiro (2021) compararon dos de los libros más usados de matemáticas de sexto grado en Brasil y Estados Unidos, develando que a pesar de que en ambos países hubo una representación balanceada en términos generales en cuanto la frecuencia de hombres y mujeres prevaleció la estereotipación de género. En tanto, en el caso de Brasil las actividades de mujeres se limitaron a lo doméstico y a los hombres se les asoció con actividades deportivas. Mientras tanto el libro en Estados Unidos presentó sesgos en la representación de solución de problemas a favor de los hombres y en la representación de mujeres como personajes de apoyo. De lo anterior se puede deducir una desvalorización de las capacidades intelectuales de las mujeres en cuestiones numéricas y de operación, así como una importante brecha de género que contribuye a la disparidad en el aprendizaje. Otro estudio con el propósito de examinar los sesgos de género en libros de texto de matemáticas es el de Karama (2020) quien en un estudio mixto de una muestra de libros de todos los grados en primaria en Palestina reveló sesgos a favor de lo masculino en nombres, acciones, imágenes y profesiones. Estos estudios en conjunto ponen de manifiesto la

existencia de una gama de disparidades de género en que los libros de texto de diferentes asignaturas pueden estar enmarcados.

En su estudio mixto en Pakistán para examinar la representación de género, Ulla, Abdullah, Ahmad y Ali (2017) reportan que en los cinco libros de matemáticas correspondientes a los grados de primero a quinto en educación primaria analizados existe una representación estereotipada tanto para hombres, niños, mujeres y niñas al representar a los masculinos en actividades de dominio público y las mujeres y niñas en el privado. Otra investigación, pero de corte cualitativo con el objetivo de examinar los sesgos de género en educación básica se llevó a cabo en contextos de Australia, Singapur y Turquía. En esta pesquisa, Incikabi y Ulusoy (2019) apuntan a una representación de género desequilibrada hacia lo masculino, así como mayor variación de los roles sociales masculinos en toda la muestra de libros de texto de matemáticas especialmente en el libro en Singapur. Por otro lado, también se encontró, en términos generales, que los cinco libros se mostraron neutrales en relación con estereotipos de género. De los 24 libros de matemáticas como objeto de un estudio mixto en Qatar en la educación primaria se sabe que estos presentan sexismo en sustantivos, pronombres y ocupaciones en términos lingüísticos (Yasin, Hamid, Keon, Othman, y Jaludin, 2012). Los estudios presentados indican una evidencia de la existencia de un desequilibrio generalizado entre hombres y mujeres en los libros de texto de matemáticas en la niñez alrededor del mundo ya sea en términos de frecuencia, estereotipos, roles y actividades. Asimismo, los estudios en el área de matemáticas sugieren una poca sensibilidad de género en dicha disciplina.

Otra área similar es el libro de texto de química. Un ejemplo es el caso de Reino Unido y la República de Irlanda donde un estudio que indagó los nombres de científicos y personas en educación secundaria. Murray, Anderson, Simms y Seery (2022) encontraron que la mención de científicos, así como la representación de género en las imágenes de tres de los cuatro libros analizados favorecieron significativamente a los hombres en los roles científicos. Esta problemática nos podría indicar el impacto negativo de la invisibilidad y restricción del acceso al conocimiento y ciencia a las mujeres en la antigüedad en la educación actual. Asimismo, que dicha invisibilidad ha favorecido a la construcción de masculinidad hegemónica de poder y dominio en el ámbito público.

En otra arista, en Asia, tras investigar libros de texto de Contabilidad, Economía, Matemáticas, Ciencias, Geografía, Historia e Inglés en la educación secundaria en Bután para identificar sesgos y estereotipos de género, Yuden, Chuki y Dorji (2021) revelan el desbalance de género en la lista de autores, revisores, editores y diseñadores, así como sesgos en el contenido, ilustraciones y actividades de los libros. No obstante, también destacan los esfuerzos de neutralidad en los contenidos del libro de matemáticas, así como de actividades neutrales en algunos de los materiales. Lo anterior nos señala un elemento poco abordado en otros estudios: el desbalance de género entre los cuerpos de desarrolladores de materiales didácticos y en particular del libro de texto, elemento que podría proveer de información de gran valor para profundizar en los sesgos de contenido. En países iberoamericanos también se destaca el abordaje de libros de texto desde la perspectiva de género. En este contexto Vázquez Porta (2018) condujo un trabajo doctoral para conocer si los libros transmiten sexismo. De los resultados principales se sabe que en los libros de Lengua Castellana, Lengua Gallega, Matemáticas, Geografía e Historia hay un leve sexismo en el lenguaje e imágenes, además de subrepresentación femenina en las imágenes y texto. En otro sentido, Marinari (2013) quien empleó un Análisis del Discurso cuantitativo, refiere que a pesar de la distribución equilibrada de personajes masculinos y femeninos en los diálogos de libros de texto de enseñanza del italiano como una lengua extranjera usados en el Reino Unido, el lenguaje y funciones de éste mostraron una representación estereotipada de atributos y aspectos de la personalidad hacia hombres y mujeres.

Los hallazgos de estas últimas investigaciones evidencian que el desequilibrio de género en los libros a nivel mundial prevalece en otras disciplinas científicas como la química, economía, geografía, contabilidad, ciencias e historia, así como en otras asignaturas tradicionalmente no vinculadas a lo masculino como las lenguas. Esto refuerza la impresión de mayor capacidad y aprendizaje de los hombres en tales áreas, hecho que, a su vez, podría indicar una permeación de sesgos de género en las prácticas pedagógicas de dichas disciplinas y la probable falta de cuestionamiento de cuestiones de género en los materiales educativos.

En el contexto mexicano también se han encontrado estudios en la materia. Morales Robles, Pereira y Da Natividade (2016) analizaron y compararon, con una metodología

mixta, los libros de Ciencia, Lengua y Geografía correspondientes al primer año de secundaria en México y Portugal con el fin de averiguar si en los visuales se promueve la igualdad y equidad de género. De los resultados más relevantes se destacan, por un lado, los porcentajes de hombres y mujeres equilibrados en general en los tres libros en México, y por otro la poca presencia de mujeres en las imágenes de las asignaturas en los textos portugueses. Además, balance en la representación de hombres y mujeres en ambientes privados, datos similares en el ambiente público, reforzamiento de estereotipos de género conductuales y profesionales, roles de género tradicionales, así como mayor presencia de personajes masculinos protagonistas en ambas muestras. Estos datos demuestran la predisposición de colocar a hombres en posición de mando como un reflejo de las concepciones de poder como características exclusivas al género masculino.

De manera similar, Santiago (2015) investigó los materiales educativos digitales de Formación Cívica y Ética para primaria superior y secundaria desde la perspectiva de género. Entre los principales resultados están la baja incorporación de la perspectiva de género en los contenidos, pocas actividades que desarrollan el pensamiento crítico, promoción del trabajo individual, predominio del uso del masculino generalizado y prevalencia de personajes masculinos. Asimismo, equilibrio en la representación de ambos sexos como personajes individuales, mayor presencia masculina en conjunto de personajes, estereotipos de género en vestimenta, así como representación de mujeres en profesiones no tradicionales. La información otorgada por estos estudios expone la existencia de diferentes grados de sensibilización de género en la elaboración del libro de texto gratuito en México, y, por ende, diferente grado de involucramiento en la implementación de acciones de atención. En otro sentido, los hallazgos ponen de manifiesto la necesidad de una mayor sensibilidad de género en los desarrolladores de materiales y en particular de la asignatura de Formación Cívica y Ética y del efecto del lenguaje en la visibilización de las mujeres.

Otros libros de asignatura en primaria en México que se han examinado son los de Ciencias Naturales y Formación Cívica y Ética de cuarto, quinto y sexto grados. En esta investigación, con el objetivo de revisar los contenidos de sexualidad y género, Rosales y Salinas (2018) muestran el poco cumplimiento con la Agenda sectorial de la educación integral de la sexualidad al reducir la educación sexual a la reproducción, poca incorporación de la perspectiva de género en los contenidos puesto que no abordan la

desigualdad de género y a pesar de abordar estereotipos esta mención no incluye los estereotipos de género. Rosales y Salinas señalan, además, que la formación docente en el tema no es suficiente para discernir con certeza entre los términos sexo, género y sexualidad, así como para el abordaje efectivo de estos temas con el estudiantado. Esta discusión recalca la relevancia de la capacitación docente para el buen abordaje de temas trascendentales en el desarrollo integral de los estudiantes jóvenes como la sexualidad y la igualdad social. Al mismo tiempo, los hallazgos de esta investigación indican cierta renuencia a abordar temas controversiales en el aula, en el caso particular de la educación sexual a pesar de encontrarse en los planes de estudio. Por lo que sería de valor ahondar en las razones de dicha evasión.

Los estudios del Instituto Nacional de las Mujeres en conjunto con el Instituto de las Mujeres del estado de San Luis Potosí en 2012 revelan datos importantes sobre los libros de texto gratuito de todas las asignaturas de primer a sexto grado. Es así como se sabe que hay uso excesivo de masculino genérico en la mayoría de los libros para referirse al personal docente, estudiantado, la familia y las actividades a realizar. En cuanto a las imágenes, estas hacen poca visibilidad de las mujeres en frecuencias y en el ámbito científico y artístico, hay mayor protagonismo de personajes masculinos, presentan a los personajes femeninos como secundarios o de apoyo, reproducen estereotipos de género en los juegos y estereotipos de poder, control y seguridad en los varones y delicadeza, cuidado de la familia y el hogar, así como dependencia por parte de las mujeres. Por otro lado, se encontraron algunos datos de lenguaje incluyente en algunos libros de Formación Cívica y Ética y Conoce Nuestra Constitución, además de algunos indicios de igualdad en Historia. Esta información refleja la falta de perspectiva de género generalizada en los materiales didácticos en el sistema educativo mexicano y, particularmente en el Plan y Programa de Estudio en la educación primaria (Instituto Nacional de las Mujeres, 2012). Esta serie de estudios evidencian que las representaciones de género que son presentadas a las niñas y los niños en el aula favorecen la participación de los niños y de lo masculino y categoriza a las mujeres en actividades y espacios privados. Si bien algunos libros han tratado de contribuir al balance de estas cuestiones, se necesitan de mayores esfuerzos tomando en cuenta que la asignatura de Formación Cívica y Ética es aquella en la que puede abordar referentes al

género, equidad, igualdad y derechos humanos y que por tanto su libro de texto debería enfocarse más en la perspectiva de género.

Varios autores (García, Berrecil y Hernández, 2019; Jiménez Quenguan y Galeano Barbosa, 2020; Quesada, 2016) y organismos nacionales e internacionales como la UNESCO, el Centro de Estudios para el Adelanto de las Mujeres y la Equidad de Género y el Instituto Nacional de las Mujeres han destacado la importancia de la coeducación en los primeros años para la construcción de una cultura de equidad: la necesidad de conocer los sesgos en formación de niñas y niños. Con el objetivo de identificar el currículum oculto de género en algunos materiales educativos de preescolar, el trabajo de investigación de Guevara, Flores y Magaña (2020) muestra que a pesar de que los libros y láminas didácticas son más neutrales en la categoría de juegos y juguetes y mostrar un intento de presentar estereotipos menos tradicionales en actividades, contribuyen poco al empoderamiento de las niñas. Lo anterior al utilizar lenguaje androcéntrico, favorecer a los niños en términos de frecuencia y limitar a las mujeres al ámbito doméstico y de cuidado y oficios y profesiones. Podemos deducir entonces que la representación neutral de género sin referentes de empoderamiento no tendría un impacto trascendental en el rompimiento con concepciones de diferenciación entre hombre y mujeres.

1.2.1.2 El libro de Texto en la Enseñanza del Inglés

Ya se ha mencionado el rol del libro de texto como una importante fuente de información y transmisor de cultura. De acuerdo con Brown (2001) el libro de texto es el material de apoyo más común para la enseñanza de idiomas. Más aún, el libro de inglés como lengua extranjera en numerosos casos constituye como el canal principal de acceso al idioma (Alcántar, Navarro y Moreno, 2014; Pamplon-Irigoyen y Ramírez-Romero, 2018). Derivado de esto, el libro de inglés es uno de los campos más vastos en el análisis con perspectiva de género.

Asia es una de las regiones con más abordaje en el campo. En Indonesia, Dayamanti (2014) encontró que las imágenes de los libros de primaria de inglés que conformaron la muestra de análisis de su investigación fortalecen la representación asimétrica del género además de la dependencia de las mujeres. Por su parte, Nashriyah y Khairul (2018) realizaron otro estudio en los grados de secundaria del mismo país con la finalidad de

examinar si existe una representación balanceada en los libros de lengua inglesa. Sus principales hallazgos indicaron que lo masculino predominó en términos de visibilidad, primeridad, construcción del masculino genérico, y ocupación mientras que las mujeres fueron más visibles en la variable de actividades. Lo anterior muestra que el dar prioridad en la mención a los hombres refleja otro relego de las mujeres a segundo plano indicando un mensaje de superioridad y la normalización de anteponer lo masculino. En Turquía, Aydınoğlu (2014), quien investigó cómo se integra el género en los libros de texto de la enseñanza del inglés en aquel país, halló que, en el caso de educación primaria los hombres son más visibles y que las mujeres, son presentadas con menor frecuencia es espacios abiertos y actividades laborales. Por otro lado, también en Turquía, Demir y Yavuz (2017) tras una investigación mixta para comprender el fenómeno de la representación de género en materiales educativos, argumentan que en los libros de inglés empleados en preparatorias públicas no se encontraron indicadores significativos de inequidad en toda la serie de libros analizada. Por lo que se percibe un progreso importante en la representación de género en el sector medio superior en aquel país y una posible tendencia a abordar estos temas en grados superiores.

También en Asia, Cook (2015) comparó y analizó libros de texto de inglés como lengua extranjera publicados aproximadamente con diez años de diferencia y utilizados en Japón, revelando que todavía hay más personajes masculinos que femeninos y que los hombres todavía se representan más que los personajes femeninos en los libros de texto de idiomas. Mientras tanto en un trabajo que analizó material auténtico para la enseñanza de vocabulario, de igual forma en Japón, Lowe (2013) mostró que en los libros de inglés en las escuelas preparatorias privadas a las figuras masculinas se les relaciona con trabajos con mayor liderazgo y poder que a las femeninas además se les relaciona con un mayor número de adjetivos positivos que a los personajes femeninos. Lo anterior nos puede indicar la percepción de mayor dominio de emociones y atribuciones positivas asignadas a los hombres. Finalmente, el trabajo doctoral de Yang (2014) sobre la representación de género en libros empleados para la enseñanza del inglés en primaria en China indica que estos muestran a mujeres y hombres de manera similar. Estas últimas investigaciones evidencian la tendencia a resaltar lo masculino y a la estereotipación de atributos con relación al género en países del continente asiático.

En el medio oriente también se ha ahondado en el tema significativamente. Por ejemplo, Arabia Saudita en donde Aljuaythin (2018) analizó con metodología mixta las frecuencias de los géneros, las actividades y roles sociales y domésticos en libros empleados en la educación primaria resaltando la ideología patriarcal reflejada en la asimetría de género y estereotipos de género en el material didáctico del inglés. En los textos e imágenes de los libros en primaria en Pakistán, analizados cualitativamente con la intención de identificar el estatus de las mujeres en dicho material, los datos indicaron mucha mayor presencia masculina en los diálogos, imágenes, ocupaciones y primer lugar en mención (Khalid y Khan, 2017). Estas investigaciones indican, al igual que en Asia, la priorización de los masculino en el discurso de los libros de texto en la enseñanza del inglés y cómo ésta perpetúa la inequidad de género en ambientes educativos. En África el escenario es muy similar a los otros países mencionados. La investigación mixta de Barton y Sakwa (2012), para reportar cómo los libros de inglés en secundarias en Uganda refuerzan los estereotipos de género, indicó que estos excluyen a las mujeres a través del uso del masculino genérico, presenta pocos modelos femeninos positivos y sin estereotipos en actividades y estados de ánimo. Las autoras mencionadas, además, observaron la mediación del libro y el profesorado concluyendo que la mayoría ignora estas cuestiones. Los datos de estos estudios apuntan al arraigo de ideologías excluyentes en detrimento de las mujeres y a la normalización de pedagogías sin enfoque sociocrítico. Además, ponen de manifiesto otro estereotipo: el prejuicio y exclusión de emociones como exclusivas ya sea a lo femenino o masculino. De manera similar, en Kenia, el estudio cualitativo realizado por Malova (2012) con el objetivo de establecer si los libros de enseñanza de la lengua presentan sesgos de género, descubrió que el alumnado de secundaria está expuesto a representaciones de sexismo en términos de visibilidad, primeridad en mención, masculino génerico, ocupaciones y actividades en los libros de inglés. Estos hallazgos de dominio masculino resultan interesantes ante el hecho que la autoría de todos los libros analizados corresponde a mujeres. Lo que sugiere una prevalencia patriarcal en la ejecución de la profesión.

El análisis de libros de inglés como lengua extranjera no ha sido ausente en países europeos. Raúl, Guijarro-Ojeda y Marín-Macías (2020) después de indagar cualitativamente sobre la hetero-normalidad y la inclusión a nivel preparatoria en España,

llegaron a la conclusión que en los libros de texto prevalece la hetero-normalidad, masculinización y feminización de las profesiones, asociación de personajes femeninos con actividades de poco riesgo, profesiones de estatus bajo y estereotipos de intereses y actividades recreativas por parte de las mujeres (compras y moda). De este estudio resulta interesante el alto grado de categorización y diferenciación de las actividades e intereses profesionales concebidos como propias de mujeres y/o hombres y del encasillamiento de intereses personales de las mujeres. En Eslovenia, los hallazgos de Sovič y Hus (2015) indican una problemática similar en los libros de inglés en educación infantil, es decir mayor visibilidad masculina y estereotipos de género. El panorama en los libros de educación primaria en Croacia fue positivo en términos del uso neutral de adjetivos y balance en la distribución de actividades tanto para personajes masculinos como femeninos. Aun así, Sedmak (2022) en su trabajo cualitativo de maestría para comparar la representación de hombres y mujeres, detectó la presencia de estereotipos en categorías mencionadas además de una gran diferencia en la visibilidad y representación de personas de la vida real y sus logros a favor de los hombres. Este trabajo de investigación devela la asignación del éxito y realización de logros como una cualidad que es más presente en los hombres porque son a quienes se le relaciona mayormente en el desenvolvimiento público. Estos resultados en conjunto indican la permeación de la categoría de género en todos los niveles de educación alrededor del mundo.

En América Latina la investigación en el área es limitada. En este sentido resalta Megna, quien en 2018 investigó la emisión del mensaje en imágenes en una serie de libros utilizada en Argentina de una editorial mundial empleando la Teoría de Análisis Crítico del Discurso. Sus resultados principales demuestran que, además de dar mayor relevancia a lo masculino en los ámbitos de producción, ciencia y tecnología y roles familiares y de género estereotipados, los libros empleados para la enseñanza del inglés muestran un intento de incluir a las figuras masculinas en labores del hogar, así como mayor intento de representar a las mujeres en la esfera pública. Esta información sugiere dos implicaciones. En primer lugar, que el análisis de libros de texto para la educación del inglés como lengua extranjera desde el enfoque de género ha tenido un impacto en el ámbito latino. En segundo lugar, la prevalencia de diferentes grados de arraigo de los sesgos de género. En este sentido, se

aprecia una mayor renuencia a visibilizar a las mujeres en aspectos de producción científica y económica.

Los resultados de los libros de texto de lengua extranjera y en particular del inglés evidencian que en la enseñanza de lenguas también se reproducen ideologías sexistas de género. Cabe señalar que los libros de la mayoría de las muestras descritas fueron seleccionados por ser ampliamente usados en el nivel y país correspondiente o por ser facilitados o incluso publicados por los ministerios de educación. Esto subraya la importancia de abordar la desigualdad de género en la enseñanza de idiomas puesto que los libros de texto sesgados por género pueden afectar la percepción del alumnado sobre los roles sociales, conductuales, así como lingüísticos de manera negativa, particularmente entre las estudiantes femeninas (Amini y Birjandi, 2012). Además, dichos sesgos en los libros de texto pueden afectar a los y las estudiantes de idiomas y usuarios de idiomas de tres maneras: restricción inconsciente de roles femeninos a nivel social, conductual y lingüístico, obstaculización del aprendizaje al identificar representaciones restringidas, así como fomento de modelos de lenguaje que pueden convertirse en prácticas en el aula (Sunderland, 2004). Por lo tanto, resulta vital analizar el currículo oculto en la educación en términos de igualdad de género de un elemento central sobre todo en el sector público como lo es el libro de texto a fin de contribuir a la educación no sexista.

1.2.2 Construcciones y Percepciones de los Sujetos Sociales

Para tener una mejor visión del posicionamiento de los sujetos sociales hacia temáticas de género y sus implicaciones derivadas, la literatura en dicho ámbito se presenta en dos subcategorías: aquella abordada desde la perspectiva del profesorado y aquella desde la mirada del alumnado.

1.2.2.1 El Profesorado

Ya se ha mencionado el rol socializador de la escuela. En este sentido, la figura docente se vuelve una influencia importante a corto, mediano o largo plazo entre los y las estudiantes (McFarland *et al*., en Haghanikar, Jiang, Tomek, y Hooper, 2022) ya que en el proceso de enseñanza se hacen presentes sus propias creencias y actitudes (Sedmak, 2022). Esta sección presenta algunos de los estudios recientes sobre perspectiva de género y

profesorado en diferentes países que dan cuenta de algunas actitudes sexistas hacia los roles y habilidades cognitivas de niñas y niños.

El género en las matemáticas ha sido de interés en las últimas décadas en las aulas mexicanas e internacionales. En México, Ramírez y Chávez (2012) condujeron un estudio para conocer las conceptualizaciones de docentes y directivos de secundarias acerca de las matemáticas y sus percepciones y expectativas sobre el desempeño del alumnado. Entre sus resultados más importantes se encuentran una percepción de género con matices sesgados en beneficio del desempeño de las niñas en las clases por parte de profesorado mientras que los directivos expresaron igualdad de posibilidades de aprendizaje, diferentes opiniones sobre el desempeño de niños y niñas en exámenes. Otros resultados demostraron mayor asociación de factores externos a la escuela en el desempeño y aprendizaje del alumnado. Sin embargo, resulta contradictorio que tanto docentes como directivos resaltaran las habilidades matemáticas como la obtención de mejores notas con poco esfuerzo de los varones y reduzcan el buen empeño las notas de las niñas. Lo que nos deja ver cómo el personal académico lleva a cabo algunas diferencias de género en el aprendizaje que responden a estereotipos sociales, además que la relación entre el contexto familiar y económico y el desempeño matemático tiene una importante carga para los docentes.

En la línea de América Latina, Del Río, Strasser y Susperreguy (2016) llevaron a cabo un estudio en 19 centros de educación infantil en Chile de diferentes niveles socioeconómicos revelando que en términos generales tanto educadoras, padres y madres de familia, así como el estudiantado relacionaron las matemáticas con el género masculino con ciertas variables entre el estudiantado y tutores. Así pues, mientras las niñas y niños del nivel medio-bajo lo asociaron a lo masculino, las niñas de las aulas con nivel alto no lo asocian a ningún género. Asimismo, las madres del nivel socioeconómico medio-bajo presentaron mayor percepción estereotipada que el resto. Lo anterior nos permite deducir que el contexto económico puede tener un rol en la reproducción de concepciones estereotipadas con relación al desarrollo de habilidades cognitivas, subrayando el papel central en la socialización de género particularmente con niñas y niños del sector público. El caso de Latino América no es único en las construcciones estereotipadas a las habilidades de aprendizaje. En Australia, pese a que la mitad de los participantes de un estudio mixto, entre los que se encontraban docentes, consideraron tanto a niñas como a

niños capaces de usar la computadora y de laborar en la industria informática, de manera general respaldaron las matemáticas como un dominio masculino y el inglés como un dominio femenino. Señalaron, además, que las y los docentes desempeñan un papel influyente en el rendimiento, participación, aprendizaje, actitudes y resultados del estudiantado en estas asignaturas (Leder, Forgasz, y Jackson, 2014). En Asia, los datos de Zhang, Wong y Lam (2013) para examinar las creencias del profesorado acerca de los logros matemáticos de niñas y niños, también evidenciaron la persistencia de las creencias sesgadas de género sobre las habilidades de los estudiantes en matemáticas por parte de los docentes en China. Estos datos evidencian las creencias estereotipadas sobre las habilidades y destrezas de las mujeres y hombres. Particularmente nos muestran cómo las mujeres continúan sesgadas en la disciplina de las matemáticas por parte del personal docente y en el núcleo familiar. Sugiere, además, que el factor socioeconómico y por tanto educativo del círculo cercano al estudiante podría ser una variable en dichas percepciones imparciales.

El abordaje de la violencia escolar desde la mirada docente, aunque limitado, también ha contribuido a la mejor comprensión de dicha problemática. Cota (2014) investigó de manera mixta cómo el profesorado de seis secundarias percibe la violencia escolar como situación de riesgo e incluye la perspectiva de género en su práctica docente en México. La autora resalta entre sus hallazgos más relevantes la atribución de la violencia en el alumno por falta de valores y problemas familiares, la agresividad física con golpes como la actuación más violenta entre el alumnado, presencia de agresividad física sin golpes y agresividad verbal identificadas con frecuencia en ausencia del profesorado en horario de clase, en cambio de salón, así como en patios y canchas. De la percepción del profesorado sobre la inclusión de la perspectiva de género, las maestras y los maestros indicaron trato y distribución del trabajo igualitario y el diálogo como mediador y para mejorar las relaciones interpersonales y prevenir la violencia escolar. Finalmente, al cuestionarles sobre las formas de asumir la perspectiva en el aula, los participantes señalaron el establecimiento de igualdad con el mayor porcentaje atribuyendo poca importancia al lenguaje no sexista y el fomento de valores. Dicha problemática nos muestra el desconocimiento de algunas formas de sexismo y sus implicaciones en la actividad diaria, así como inconsistencia en relación con las intenciones de igualdad sin una inclusión

de valores como la justicia, solidaridad y respeto. Por tanto, refuerzan la necesidad de reforzar las bases de la perspectiva de género entre el personal docente.

Otros temas de interés, aunque con poca literatura, que han contribuido al entendimiento del fenómeno son estereotipos, formación docente en temas de género, agentes socializadores y la reflexión pedagógica desde el enfoque de género. En Europa se llevó a cabo una investigación de corte cualitativo para detectar los estereotipos del profesorado de secundaria hacia el género y la orientación sexual en un contexto en España. Díaz de Greñu y Anguita (2017) observaron que durante las reuniones docentes las profesoras tuvieron menos visibilidad en las intervenciones, prevalecieron los estereotipos sesgados hacia las capacidades y destrezas femeninas en cuestiones de aprendizaje y manejo de tecnologías. Igualmente, creencias estereotipadas hacia los roles femeninos, asignación de cualidades de orden y disciplina a las alumnas y agresivas a los estudiantes, mayor interacción con los chicos, así como rechazo a la homosexualidad. Estos descubrimientos sugieren la presencia de prejuicios sobre el género propio y respaldan los hallazgos de González y Cabrera (2013) del trato diferenciado hacia el estudiantado en función de su género por parte de sujetos sociales adultos como docentes, madres y padres tanto en América Latina como en otras partes del mundo.

La experiencia y acceso a la formación docente en cuestiones de género también ha sido de interés investigativo en Europa. Gómez-Jarabo y Sánchez (2017) realizaron un estudio de tipo mixto para profundizar en la formación docente en cuestiones de capacitación en España. Los resultados mostraron que a pesar de que pocos de los y las docentes participantes han tenido acceso a la formación pedagógica en el área, la mayoría se muestra a favor de la coeducación. Aunque el profesorado aludió a la falta de tiempo y complicaciones económicas, el estudio recalcó la ausencia de oferta y oportunidades de capacitación en la materia como el motivo principal ante la falta de formación. Quienes reportaron haber participado en actividades de formación consideraron la experiencia de gran importancia, aunque por otro lado subrayaron poca duración y concentración de teoría en las actividades. Ante este hecho, se puede argumentar que la formación en coeducación requiere de proveer a las y los docentes de oportunidades prácticas que puedan trasladar a sus realidades educativas.

En tanto, García Sedano (2014), como parte de un trabajo doctoral más complejo, estudió las percepciones de las maestras y maestros de primaria acerca de los agentes socializadores de género y de llevar a cabo una educación con equidad de género en Guatemala. Así pues, la autora comenta que para los participantes el agente socializador con mayor peso en la formación de las y los niños es la familia, seguido de la escuela, la comunidad, religión y medios de comunicación. Asimismo, que la educación en equidad de género en la educación primaria es difícil en la práctica, por un lado, debido a su percepción de la educación como agente secundario y por otro a que consideran a la educación preescolar como un mejor espacio con mayores posibilidades para dicha inclusión. Finalmente, que la escuela tiene poca contribución a la transformación positiva hacia la equidad de género sin el apoyo de la familia. La información de este estudio indica, por un lado, el reconocimiento del profesorado sobre el rol socializador de la escolarización; sin embargo, sugieren poca compresión de la actividad docente con perspectiva de género y su beneficio en todos los niveles educativos.

También en América Latina, Vázquez Matus (2018) efectuó un estudio cualitativo para sistematizar los contenidos surgidos de una experiencia de reflexión para una educación con perspectiva de género en Chile, a través de talleres de diferentes temáticas. En dichos talleres el profesorado detectó y reconsideró indicios de lenguaje sexista, trato afectivo hacia niñas y niños por parte de las docentes mujeres y sólo con las niñas por parte de los profesores, generización de actividades y deportes, uso de recursos pedagógicos con estereotipos de género e invisibilidad a la diversidad sexual. De igual manera, se encontraron indicios de homofobia y prácticas de control en torno a las expresiones de género y sexualidad. En cuanto lo que el profesorado ha observado sobre los estudiantes, estos señalaron lenguaje sexualizado, prácticas de juego diferenciados por estereotipos de género y relaciones afectivas poco saludables. Por otro lado, resaltaron la importancia de construir sujetos integrales y el respeto a la diversidad sexual. Estos datos colocan a la reflexión docente como un elemento clave no solo para el análisis y evaluación de objetivos y alcances, sino también para la toma de consciencia de aspectos sociales transmitidos a el alumnado y de oportunidades de deconstrucción de la práctica pedagógica. Al mismo tiempo nos muestran cómo la carga ideológica del profesorado puede restringir la instrucción de la sexualidad y fomentar la heteronormalidad.

Sin duda, para la educación con perspectiva de género resulta valioso conocer las actitudes, creencias, percepciones y conductas respecto a la igualdad entre hombres y mujeres del profesorado, y más aún que las y los maestros sean conscientes de sus propias construcciones y su influencia en el alumnado (González, González, y Ramos, 2018; Rosales y Salinas, 2017). Las investigaciones descritas con anterioridad señalan dos cuestiones. En primer lugar, la relevancia de los espacios de reflexión como un paso vital para la sensibilidad de género en la práctica pedagógica. En segundo lugar, la pertinencia de la formación continua accesible y práctica en cuestiones de género para el correcto abordaje e incorporación de un enfoque de género en el quehacer educativo. En otro orden de ideas, se procede a abordar las opiniones y construcciones de las y los estudiantes proporcionadas por los estudios con relación a diferentes dimensiones del género.

1.2.2.2 El Estudiantado

Lagarde (1996) argumenta que la finalidad de la perspectiva de género es contribuir a una nueva construcción social que permita el desarrollo equitativo de mujeres y hombres. Por tanto, se deriva que la educación con perspectiva de género está encaminada a mejorar las condiciones de igualdad de los sujetos sociales y en particular de los y las estudiantes. En consecuencia, el conocer el posicionamiento y experiencias del alumno sobre cuestiones de género se ha vuelto un área de interés investigativo. Esta sección expone los estudios realizados en este sector a nivel nacional e internacional.

El área con mayor peso en la investigación de temas de género desde el punto de vista del alumnado se centra en aspectos relacionados a los estereotipos e igualdad de género. En Europa, González y Rodríguez (2020) analizaron los estereotipos de género entre el alumnado de educación infantil de diferentes centros educativos en España en un estudio de corte cualitativo y cuantitativo. Los descubrimientos mostraron que las niñas al igual que los niños manifestaron selecciones de gustos y preferencias basadas en estereotipos de género sexistas en los juguetes, juegos, personajes favoritos, profesiones y oficios, vestimenta, pero no así en el color y uso del patio escolar. Se encontró, además, la inclinación del estudiantado a relacionarse con pares del mismo sexo, mayor búsqueda de protagonismo y liderazgo por parte de los niños y uso del masculino genérico entre ambos. Un dato interesante en este estudio es que las autoras concuerdan con Puerta y González

(2015) en el cambio de uso de los materiales y utensilios del rincón de juego del sexo opuesto a sus preferencias. No obstante, difiere de los datos de metodología mixta obtenidos por Pozo, García, Casa y Logrono (2020) en relación con la neutralidad de elección de color, puesto que la gran mayoría de los niños de educación inicial en un contexto ecuatoriano rechazaron utilizar materiales de color rosa. Lo anterior indica cierto avance en la construcción de nuevas masculinidades en las nuevas generaciones y la normalización del lenguaje masculinizado ya sea como una forma de economía o como referente de subvaloración femenina.

Algunas implicaciones pedagógicas como resultado de estereotipos en los estudiantes se han develado en América Latina. Por ejemplo, un estudio cualitativo que evaluó cómo la perspectiva de género influye en la interacción social de las y los adolescentes en un contexto educativo en Ecuador, se encontró que la mayoría de las y los alumnos mostraron una actitud adaptativa hacia la igualdad de género, discriminación y violencia. Sin embargo, también se hallaron estereotipos sexistas hacia el comportamiento y la realización de actividades (Vizuete-Salazar y Lárez-Lárez, 2021). La incidencia de ideologías sesgadas en cuanto a las actividades de hombres y mujeres es respaldada por Reyes, Ferrer y Guevara (2015) quienes concluyeron, basados en datos obtenidos de metodologías cualitativas y cuantitativas, que los adolescentes de educación secundaria en Cuba tienen una alta tendencia a la elección profesional basada en estereotipos masculinos y femeninos. De manera similar, Vásquez, Chía y Tobar (2020) develaron las percepciones de un grupo de estudiantes universitarios en Colombia sobre estereotipos de género a través de narrativas señalando percepciones de igualdad positivas por lo que la autora y autores divisaron un cambio con generaciones pasadas. Los resultados descritos en estas investigaciones podrían suponer la existencia de indicios importantes hacia el cambio transformador y apertura a la igualdad entre el estudiantado joven en la región central de América Latina.

La categoría de género y perspectiva de género han evidenciado los sesgos de género construidos alrededor de las ciencias (Vaillo, 2016) y en disciplinas como las Matemáticas. Por consiguiente, estas áreas han provisto de investigación considerable en contexto latinoamericano desde el enfoque de género como se ha venido mostrando en los apartados anteriores. En la línea de las ciencias y el género, Guevara y Flores (2018)

realizaron un estudio de corte cualitativo para explorar las experiencias de educación científica desde la niñez hasta su ingreso a la universidad de estudiantes de psicología y biología de la Universidad Nacional Autónoma de México. Sus resultados mostraron que, en el caso de biología, las estudiantes en su mayoría indicaron tener referentes de educación científica en la escuela y en su círculo familiar mientras que las alumnas de psicología expresaron no tener alusión a la educación científica en su niñez tanto en su formación escolar como en la familia. Estos hallazgos nos dejan ver que la presencia o ausencia de la educación científica en la formación escolar y en la familia en la infancia tienen un papel importante en la elección vocación e intereses profesionales de las niñas y jóvenes. Por consiguiente, resulta significativo que niñas y niños tengan acceso a una educación integral donde tenga oportunidades de explorar distintas áreas les permitan elegir con mejores bases sus intereses profesionales.

Desde el punto de vista del estudiantado, Forgasz y Markovits (2018) identificaron en una investigación tipo encuesta que en general las niñas y niños de tres escuelas primarias israelíes considero que; no hay diferencia de género en las habilidades matemáticas, que el personal docente y tutores tienen una percepción similar, y que el género del profesorado no está relacionado con sus habilidades de enseñanza. Contradictoriamente, el alumnado relaciono en su totalidad a los hombres con el uso de las matemáticas en el campo laboral. En México también se ha estudiado el género y matemáticas desde la mirada de los aprendices, Ursini (2014) estudió de manera mixta las actitudes, creencias y autoconfianza para trabajar en estudiantes de secundarias de bajo desempeño académico y carencias económicas de la Ciudad de México. La autora encontró que, a pesar de no haber diferencias significativas entre hombres y mujeres en el examen, padres y madres de familia, así como directivos y personal docente exteriorizaron diferencias de género a favor de los varones y estereotiparon a los alumnos con aspectos relacionados a la habilidad y, a las alumnas con ser responsables y estudiosas, datos similares a los hallados por Ramírez y Chávez (2012). Por el contrario, de la información obtenida del estudiantado Ursini indicó que la mayoría no percibe diferencias de género en la capacidad de aprender, aun cuando las alumnas indicaron sentirse intimidadas ante el ambiente hostil en el aula de matemáticas y que los varones se mostraron más seguridad en sí mismos que las mujeres. Estas investigaciones indican que, en comparación con el

personal docente y padres y madres de familia, el alumnado tiene una actitud de género más neutral hacia la disciplina tanto en la enseñanza como en el aprendizaje y que esperan recibir un trato y expectativas igualitarias por parte del personal docente. Sugieren, además, que la percepción sesgada entre el profesorado y familiares puede limitar la autopercepción y participación de las mujeres y por ende sus posibilidades de elección profesional.

Otras temáticas analizadas desde la perspectiva de género en los estudiantes son la violencia escolar, la elección vocacional y las representaciones mentales de igualdad. La violencia también ha sido de interés por parte de investigadores mexicanos. Por ejemplo, Tapia (2013) quien llevó a cabo un trabajo doctoral de corte cualitativo y cuantitativo con el objetivo de conocer acerca de los tipos de violencia que vive el alumnado en educación media superior. Los resultados principales relevaron que la mayoría conceptualizó la violencia como la manifestación de agresiones físicas, verbales, psicológicas y sexuales, y que la más percibida a su alrededor fue la violencia escolar, manifestada en la agresión de alumno a maestro, y la sufrida en las calles. A la par, los hallazgos indicaron estereotipos de género hacia las conductas de hombres y mujeres, creencias sexistas en las respuestas en torno a la violencia hacia la mujer, mucho del estudiantado ha sido observador de algún tipo de violencia, en particular los varones, mientras otros han sufrido algún tipo de violencia. Respecto a la violencia escolar entre pares, la psicológica fue la más señalada. Esta pesquisa pone de manifiesto en primer lugar que se presencia continuamente violencia escolar, y en segundo lugar, que el estudiantado joven comprende y reconoce diferentes vertientes de violencia y que en el contexto educativo las manifestaciones de masculinidad hegemónica conllevan a la lucha de poder y por tanto a la violencia hacia compañeros y profesorado.

Entre tanto, en otra investigación doctoral de tipo cualitativo para analizar los comportamientos que contribuyen a la violencia escolar, Farfán (2012) dejó ver que el alumnado de sexto grado de primaria en un plantel del Estado de México ha observado en un porcentaje significativo el uso de lenguaje sexista por parte del profesorado y ha sufrido violencia física y verbal por parte del personal docente. La mitad de los participantes ha experimentado el mismo tipo de violencia por parte de sus pares y un porcentaje significativo que ha sufrido violencia escolar ha pensado en abandonar la escuela. Además, más de la mitad ha sido agresor y consideran que las agresiones sí impactan su aprendizaje,

alrededor del 50 % consideran al hombre con mejores capacidades escolares y señalan el patio escolar y el aula como los espacios con mayores incidencias de agresión. De la información obtenida con el profesorado, la autora señala la falta de cursos relacionados con la perspectiva de género, lenguaje masculinizado, y respeto hacia las y los estudiantes. Asimismo, el profesorado percibió a los varones como más conflictivos, mientras que más de la mitad mostró interés en temas de violencia de género. Los resultados antes descritos indican, al igual que otros estudios, que la violencia escolar afecta tanto a hombres como a mujeres, y que las alumnas y alumnos son vulnerables a sufrir diferentes tipos de violencia tanto en el salón de clases como en las instalaciones educativos a manos no solo de sus pares sino también del profesorado. Además, refuerza lo indicado por la UNESCO (2021a) que las agresiones afectan el rendimiento y permanencia escolar en educación básica.

En relación con la elección vocacional, en la Universidad Nacional Autónoma de México se analizaron las experiencias y percepciones de estudiantes varones hacia la enfermería desde un enfoque cualitativo. Martínez (2022) halló el ejercicio de la profesión de la figura materna como antecedente en la elección de la disciplina, percepción de la enfermería como subordinada a la medicina, pero más cercana al paciente, ser de interés para los alumnos por los aspectos técnicos y científicos, feminización de la profesión por parte de familiares masculinos, así como la consciencia del estereotipo de los enfermeros a sexualizar los cuerpos. Este trabajo de investigación apunta a la feminización y masculinización de las profesiones, y en particular a la masculinidad hegemónica como obstáculos para la igualdad de género en el ámbito educativo y profesional.

También en México, Winfield, Jiménez y Topete (2017) exploraron las representaciones mentales sobre equidad de género en estudiantes de ingeniería con una población mayormente masculina desde la metodología cualitativa. Sus hallazgos indicaron que las representaciones en torno a la mujer se asociaron principalmente con el hogar, maternidad y equidad, mientras que las representaciones masculinas a ser proveedor. Sin embargo, como indican las autoras y el autor los indicios de estereotipos y desvalorización de un género al otro no se pueden considerar como tendencia ya que muchas frases no fueron completadas por los participantes. De este estudio resulta interesante que el alto índice de vacíos se encontrara en aspectos de las representaciones femeninas y las representaciones vinculadas a la identidad de género propias. Esto nos sugiere,

primeramente, que los varones no tienen una representación de las mujeres definida y, en segundo lugar, que podrían estar reconsiderando su construcción de masculinidad e identidad. Por otro lado, da cuenta de la necesidad del contacto, reflexión y discusión sobre temas de género incluyendo en la educación superior.

Pese a ser limitado, el abordaje de percepciones entre el alumnado infantil ha contribuido significativamente al conocimiento de construcciones de género en el contexto mexicano. Jiménez, Inzunza, Amor y Guajardo (2013) evaluaron la percepción del género de niños y niñas de primaria superior en la zona norte del país del sector público y privado. Entre los resultados más significativos se encuentran; asociación de los adjetivos amigable, sensible e inteligente, así como actividades de maestra y cocinera para el sexo femenino, mientras que para el sexo masculino el adjetivo predominante fue fuerte y actividades de policía y abogado. Asimismo, indicaron mayor participación en actividades domésticas por parte de los varones en escuela privada, y más participación femenina en actividades deportivas en escuela privada. Otros resultados fueron que la participación en las actividades domésticas por parte de las niñas en escuela pública y privada fue variada según la naturaleza de la tarea, poco interés por parte de niñas y niños por actividades no consideradas propias de su género, participación equilibrada entre niñas y niñas en clase, así como mayor aceptación de los niños a realizar las actividades del sexo contrario. Esta investigación nos deja ver dos cuestiones. En primer lugar, las percepciones estereotipadas de niñas y niños tanto en el contexto público como el privado en cuanto a atribuciones, profesiones y actividades para hombres y mujeres. En segundo lugar, sugiere una relación entre el contexto social y la percepción de roles de género en las niñas y niños al develar mayor igualdad entre género en el sector privado. Esto nos refiere a que el contexto socioeconómico tiene un papel importante en el desarrollo de percepciones en torno al género y en el actuar de la niñez y, que por tanto es de gran valor el trabajo a favor de la igualdad de género en escuelas primarias públicas.

La revisión de la literatura para este capítulo del estado del arte permitió identificar otras fuentes de información que contribuyen al conocimiento de las percepciones de niños, niñas y adolescentes en edad escolar, tal es el caso de la Consulta Infantil y Juvenil (2019) del Instituto Nacional Electoral que recabó información sobre aspectos relacionados a la igualdad de género, entre ellos estereotipos de género en los niños y niñas de entre 6 y 13

años y adolescentes entre 14 y 17 años en el estado de Puebla. Se encontró que el grupo etario de 6 a 9 años el 61.6 % piensa que son las niñas las que pueden jugar con muñecas, 53.3 % piensan que quienes pueden jugar con muñecos de acción son los niños, 64.5 % cree que ser más inteligente es cuestión tanto de niñas como de niños, 48.2% opina que niñas y niños pueden realizar tareas domésticas. Finalmente, 31.9 % considera que los niños son más fuertes mientras que 39.9% señaló ambos. De estos resultados se infiere que existen representaciones de roles de género sesgadas cuando se trata de juegos y juguetes y fuerza. No obstante, los datos también dan pasos hacia la igualdad en temas de habilidades cognitivas sin distinción de género, así como la realización de tareas domésticas. Mientras tanto, en el grupo de 10 a 13 años los mismos elementos tuvieron una evaluación más balanceada, mayormente en las capacidades intelectuales y la realización de tareas en el hogar. De esta manera, los hallazgos contradicen la creencia de un mejor tratamiento de perspectiva de género en edades tempranas, resaltando a su vez, la construcción continua de género en los sujetos.

Es indiscutible que las actitudes del estudiantado participante en las investigaciones descritas en este apartado suponen un avance en materia de género en la población joven al develar menor discrepancias en las actitudes y percepciones hacia la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres. Señalan, por otro lado, la pertinencia de la perspectiva de género en el ámbito educativo para combatir la violencia escolar y de género, reducir las ideas y creencias estereotipadas de género de que prevalecen en este sector de la población, así como ofrecer referentes que les permitan de-construir ideologías para la convivencia y social justa. Es ahora fundamental explorar las prácticas en el aula analizadas y realizadas desde la perspectiva de género nivel global y en México con el fin una mejor comprensión del funcionamiento y alcances de la coeducación en todos los niveles educativos.

1.2.3 Prácticas Pedagógicas Desde la Perspectiva de Género

De acuerdo con Solís Sabanero (2016) la escuela juega un rol fundamental en la corrección de inequidades y desigualdades sociales: resulta necesario que las y los docentes reflexionen sobre su actuar en cuestiones de género. En este sentido, Valenzuela y Cartes (2020) argumentan que los temas de género deben ser abordados de manera explícita. Esta

sección incluye algunas evaluaciones y experiencias docentes en torno a la inclusión y ausencia de la perspectiva de género.

La evaluación de la labor docente desde la perspectiva de género ha develado resultados diversos. Así en Asia, Lualhati (2019) encontró prácticas pedagógicas sensibles al género en el profesorado universitario de una provincia en Filipinas en su estudio para examinar las prácticas pedagógicas sobre sensibilidad de género y la efectividad docente. Particularmente en términos de la enseñanza de la materia, organización de la experiencia de aprendizaje, diseños de estrategias didácticas y evaluación del aprendizaje, además, uso neutral del lenguaje y buena integración de género en la experiencia con alumnado en términos generales. En tanto en América Latina, Pozo, García, Casa y Logrono (2020) encontraron uso genérico del masculino y ausencia de estrategias metodológicas para el tema de género en el personal docente de educación inicial de distintos distritos de Ecuador. En Europa, el estudio cualitativo sobre la integración de un proyecto financiado por el gobierno sueco para promover la norma crítica y el enfoque de género en una universidad en aquel país, Powell y Ah-King (2013) muestran que la integración de perspectiva de género en áreas como las ciencias naturales pueden crear aperturas al cambio y la concientización hacia los mecanismos de normas incluyentes y excluyentes en temas de género. Lo anterior, tras reportar en incremento de consciencia de la perspectiva de género entre el profesorado aniversario que participó en el proyecto. Los resultados de estas investigaciones nos indican una tendencia hacia la práctica de coeducación en los niveles medio superior y superior. Por lo tanto, afianzan la pertinencia de abordar y analizar el enfoque de género en la educación básica, particularmente en el contexto mexicano.

En otro orden de ideas, el análisis de la formación docente inicial desde el enfoque de género ha señalado diferentes grados de conocimiento y reconocimiento hacia la coeducación. Así, Miralles-Cardona, Cardona-Molto y Chiner (2020) descubrieron que el profesorado en formación participante en España valora poco la política de igualdad de género y que aquellos de educación infantil dieron mayor importancia a la inclusión obligatoria de la perspectiva de género en su formación que los de primaria y secundaria particularmente por parte de las alumnas quienes la consideración esencial en la lucha contra el sexismo. Lo anterior resalta la ausencia de la perspectiva de género en la formación docente y por ende la culminación de dicha formación con conocimientos y

competencias escasas para su aplicabilidad en el aula. Por ende, resaltan la importancia de concientizar en términos de planes de estudio que permitan reducir la ceguera de género en el profesorado novel.

En la misma línea, Kitta y Cardona-Moltó (2022) exploraron el nivel de competencia y la eficacia percibida para la práctica sostenible de igualdad de género en profesorado en formación de educación primaria, educación física, Filología griega y de ciencias en Grecia en una pesquisa instrumental no experimental. Los descubrimientos indicaron que tanto hombres como mujeres consideraron poseer competencias necesarias para la implementación de igualdad de género en su futura práctica docente. Otros datos demostraron que el estudiantado de educación física y Filología rebasó sobre la conciencia de las habilidades de implementación de la igualdad que los de educación primaria y ciencias. Sin embargo, fueron estos últimos quienes se mostraron más capaces en la transmisión de valores y desarrollo de actitudes hacia la igualdad de género. Asimismo, los resultados favorecieron significativamente a las mujeres con relación a las actitudes hacia la implementación. Esta discusión nos deja ver el rol de los docentes de educación primaria en el abordaje y difusión de valores y de la igualdad de género. De igual manera, los hallazgos coinciden con los de Miralles-Cardona, Cardona-Moltó y Chiner (2020) con relación a una mayor aceptación de las docentes hacia la pedagogía crítica, lo que nos indica de una sensibilidad y disposición de las profesoras hacia la reflexión de situaciones desequilibradas y en la búsqueda de la igualdad social y de género. Asimismo, indican un incremento de la indagación de autopercepciones del conocimiento de la igualdad de género.

En México, Preciado-Cortés, Kral y Tapia-González (2016) investigaron la perspectiva de género como estrategia de formación en la licenciatura en pedagogía de la Universidad de Colima. Esto, a partir del análisis de tres cursos optativos abordados desde la pedagogía feminista; Educación y Género, Educación Ambiental y Educación en una sociedad multicultural. Esta pesquisa permitió conocer los afectos positivos a beneficio de la toma de conciencia sobre construcciones de género, de la importancia de analizar y cuestionar los roles y concepciones hacia lo que es ser mujer, de la reflexión y autoanálisis de la reproducción de estereotipos y, del cuidado del ecosistema desde la perspectiva de género en algunos estudiantes. Al mismo tiempo, evidenció el impacto de la inclusión de

dichos cursos en el incremento de interés investigativo en los temas abordados y en la actuación productiva del alumnado. Lo anterior reflejado en un mayor número de tesis con perspectiva de género, cambios en el estilo de vida y proyectos extracurriculares. Este trabajo de investigación recalca la importancia de la transversalización de la perspectiva de género para la formación integral tanto para estudiantes como para el personal académico, así como en la forma de percibir y transformar el mundo.

De manera similar, dadas las implicaciones derivadas de la responsabilidad social de la escuela y el personal docente, es comprensible el interés por sensibilizar al personal docente y de la implementación de acciones para solucionar conflictos de género en el aula. Tal es el caso de Mejía (2018) en su trabajo doctoral de corte mixto, quien con el fin de promover la equidad de género en el aula diseñó y evaluó un taller para docentes de educación básica inicial, básica media y superior en Ecuador. Dicho taller consistió en el desarrollo de actividades que los y las profesoras pudieran aplicar en sus aulas usando textos y herramientas tecnológicas. La autora señala entre sus hallazgos más importantes la buena receptividad del personal docente de implementar las actividades de involucramiento y conocimiento importante de los docentes en el tema. Aunque, también se encontró cierto grado de descontento para reestructurar la planeación, así como dificultad para involucrarse en actividades que contradicen aquellas establecidas por los estereotipos por parte de algunos masculinos. Si bien, este tipo de estrategias favorecen y alientan el curso de acción a favor de las y los alumnos en materia de género, se necesita más trabajo de sensibilización e involucramiento del personal docente. Lo anterior concuerda con los datos obtenidos de una investigación tipo encuesta, en donde González y Martín (2014) averiguaron que para el profesorado de un centro educativo en España la formación docente es una de las necesidades principales para transformar la escuela en centros más inclusivos. Por otra parte, de los hallazgos resulta notable el grado de información referente a la igualdad de género y la resistencia de llevar a cabo planeaciones para su integración. Lo anterior podría sugerir una evasión del tema del personal docente en el aula a pesar de la cierta conciencia en la materia.

En la línea de conocer el posicionamiento de las profesoras universitarias en Chile sobre las implicaciones de incorporar la perspectiva de género en su práctica en el nivel superior desde el enfoque cualitativo, Morales (2017) concluyó que su motivación principal

fue combatir el sexismo y machismo y en menor grado la intención de visibilizar la voz de las alumnas. Las metodologías y mecanismos utilizados para la incorporación se caracterizaron por no ser rígidas ni planificadas ya que no la trabajan en todas las unidades temáticas, pero si comparten la literatura, diálogo, reflexión, y relaciones positivas con el alumnado como parte de su aplicación. Adicionalmente, se develaron retos institucionales, falta de recursos para talleres de mayor alcance entre el profesorado, así como falta de validación y valorización de sus esfuerzos por parte de sus colegas. Si bien, las profesoras indicaron que los cambios en el estudiantado varían de un curso a otro, coincidieron en obtener resultados positivos al educar desde este enfoque principalmente en las relaciones con ellos. Finalmente, al observar el actuar de las profesoras, la autora encontró material didáctico sin estereotipos de género y lenguaje inclusivo en la mayoría de las aulas. Estos descubrimientos nos informan la factibilidad del ejercicio de una práctica pedagógica deconstruida a favor de la promoción de la igualdad de género y de la afectividad de estrategias dinámicas y colaborativas como literatura, diálogo y reflexión como medios de análisis de situaciones desequilibradas entre hombres y mujeres. Asimismo, la desvalorización de la pedagogía crítica entre el personal académico.

Ante los bajos índices de la presencia femenina en la ciencia en el mundo, Guevara y Flores (2020) señalan que algunas de las acciones realizadas en México para promover la educación científica en jóvenes y niñas, tales como talleres y programas, se enfocan en la enseñanza y olvidan el objetivo central, es decir, la educación científica con una perspectiva de género. En este sentido, Guevara, Rosado, García, y Magaña (2016) tras analizar un taller de ciencias en las áreas de química, física, matemáticas biología con estudiantes de bachillerato de todo México con el objetivo de identificar el funcionamiento en orden de género, encontraron un clima relajado y lúdico, una relación de respeto e interacción entre cuerpo docente y alumnado, y compañerismo entre las y los estudiante. Sin embargo, también se identificaron sesgos de género en materiales, poca presencia de docentes femeninas, y prácticas excluyentes por parte de algunos profesores. Lo anterior señala el valor de presentar a las estudiantes de figuras femeninas en su entorno que puedan proporcionar modelos profesionales reales.

En la educación primaria en México se han encontrado referentes limitados en el tema. En esta arista Rey, Coronel y Miranda (2017) investigaron el impacto de la

perspectiva de género en la práctica docente en escuelas multigrado de varios municipios del estado de San Luis Potosí desde el enfoque cuantitativo. Sus resultados preliminares indicaron el uso de lenguaje incluyente y sin desvalorización de niñas o niños, relaciones personales sin distinción y en promoción de la convivencia, respeto dentro y fuera del salón y reprensión del alumnado por igual de la mayoría del personal docente. Estos resultados indican que para una intervención con perspectiva de género en el aula es imprescindible estar consciente de los problemas de género que aquejan a la sociedad y cómo estos se hacen presentes en el sector educativo.

Por su parte, Guel Rodríguez (2021) abordó la visualización de estereotipos de género en un grupo de quinto grado para promover la sensibilización de igualdad en un estudio de intervención en un contexto mexicano. Para tal propósito, llevó a cabo una fase de diagnóstico del ciclo escolar anterior que puso de manifiesto construcciones influenciada por estereotipos, trato diferenciado del maestro de grupo, así como violencia simbólica de parte de algunos alumnos varones. En tanto, los resultados principales de las actividades de análisis empleadas en la intervención señalaron masculinidad tradicional e indicios de masculinidades deconstruidas, cuestionamiento de los estereotipos de género particularmente de las niñas, así como interés por lo abordado. Estos datos dan cuenta de los efectos de las construcciones de género sesgadas en el actuar de docentes y alumnado y que, por otro lado, refuerzan los señalamientos de Miralles-Cardona *et al.* (2020) y de Kitta y Cardona-Moltó (2022) sobre una mayor apertura a las nuestras construcciones de género en las figuras femeninas.

Además de las investigaciones académicas, tesis de grado, documentos de difusión de conferencias académicas, otra fuente de información que ha aportado al conocimiento de prácticas pedagógicas en temas de género son las Propuestas Curriculares con Perspectiva de Género de primer a sexto grado de primaria del Instituto Nacional de las Mujeres (2012) y Rodríguez y Tapia (2011). Las recomendaciones sugeridas por este organismo se resumen de la siguiente manera:

- El uso de lenguaje que visibilice a las mujeres en el aula, comunidad y letrado escolar.

- Promover producciones escritas y uso cotidiano del lenguaje incluyente entre el alumnado.
- Análisis de producciones literarias
- Actividades reflexivas y de trabajo colaborativo
- Análisis de conflictos que impliquen el fomento al respeto, la resolución de problemas y los derechos de las mujeres y hombres.

De las investigaciones presentadas se derivan varias implicaciones. En primer lugar, que existen diferentes grados de sensibilidad y conocimiento sobre metodologías y estrategias para atender temáticas de género en la academia. En segundo lugar, que los temas de género al no encontrarse explícitos en el currículo formal obstaculizan a los docentes en el abordaje y tratamiento de estas temáticas, favoreciendo la impartición de ideologías de género de forma inconsciente y no planificada en la realización de la acción escolar, así como la invisibilidad de inequidades y reproducciones de estereotipos de género alrededor del aula. En tercer lugar, que los talleres y seminarios favorecen la reflexión sobre el currículo oculto en el personal docente. Finalmente, que a pesar de los retos la transversalidad de la perspectiva de género conlleva cambios positivos tanto para el profesorado como el alumnado. Puesto que se han abordado las realidades de práctica docente a partir de principios y promoción de la igualdad y equidad de género, es trascendental ahondar en uno de los temas medulares de esta investigación que se presenta en el siguiente apartado.

1.2.4 Perspectiva de Género en la Enseñanza del Inglés

La transversalidad de género es el proceso que permite garantizar la incorporación de la perspectiva de género (Cámara de Diputados, 2006), y tiene como propósito educativo que las y los estudiantes tengan oportunidades de adquirir habilidades y destrezas basadas en el respeto y sin distinción de sus diferencias sexuales y de género (Gonzaez y Villaseñor, 2010).

En este sentido, la perspectiva de género en el salón de inglés parece posicionarse en un área de crecimiento que, a pesar de no ser abundante, se ha investigado desde diferentes aristas, principalmente desde el posicionamiento de los sujetos sociales. Así pues, en Europa en un estudio que analizó la inclusión de la perspectiva de género y las

opiniones de profesoras y alumnado sobre dicha incorporación, Carcas (2017) reveló que en una escuela de idiomas en Madrid tanto las docentes como el estudiantado perciben poco abordaje de temas de género, sexismo en el libro y la mitad no considera importante el tema ni la concientización de género en las clases. En este sentido, Carcas observó que, a pesar de algunas apariciones de temáticas de género en las clases, con frecuencia los estereotipos que se hacían presentes no se cuestionaban y se evitaba las cuestiones de género por parte de las docentes. Finalmente, sobre la implementación de una unidad didáctica con perspectiva de género enfocada en valores y sexismos llevada a cabo en un grupo de avanzado, indicó resultados positivos al promover y trabajar la igualdad de género además de interés, aceptación y participación del estudiantado. Esta pesquisa subraya cómo la intervención educativa desde el enfoque de género puede incidir en la toma de consciencia de temas y sesgos de género en el estudiantado y del discurso en los libros de texto. En la línea de la realidad de la perspectiva de género, también en España, Llobera (2021) realizó un estudio tipo encuesta en un contexto de educación media superior. La autora expuso que la mayoría de las y los estudiantes tiene una visión clara del sistema sexo-género y considera importante saber sobre género a pesar de que la mitad de ellos no acepta la diversidad sexual. De la parte docente destacó que la mitad pone atención al género en su práctica, algunos ponen atención al material educativo y mayoría no escoge textos que tengan lenguaje neutro. Con respecto al libro de texto, éste muestra que en la unidad analizada predominó la figura masculina y no presentó personas binarias. Esta problemática nos advierte de un mayor conocimiento de temáticas de género en el estudiantado joven, lo que ofrece ventajas a la hora de posibilitar su acercamiento. En otro sentido, nos muestran una mayor renuencia a la apertura hacia la diversidad sexual y poco conocimiento a cuestiones de igualdad o desigualdad de género en los materiales educativos y en el uso del lenguaje.

Sobre del grado de incorporación del enfoque y la sexualidad en los materiales y en la práctica, el estudio de Pakuła, Pawelczyk y Sunderland (2015), reportó progreso generalizado sobre la representación de sexualidad y heteronormatividad y estereotipos en los libros de texto de los tres niveles educativos en Polonia. Aunque, también ausencia de cuestionamiento sobre puntos críticos de género en los libros de texto por parte del alumnado y profesorado, percepción de los estereotipos como facilitadores del aprendizaje

por parte del profesorado, así como tolerancia selectiva debido a limitaciones sociopolíticas e institucionales del país. Lo anterior revela la existencia de dificultades para identificar sesgos de género en el material educativo, el obstáculo de cuestiones políticas y normas sociales para la integración de la perspectiva de género, así como la evasión del tema por cuestiones cognitivas y de aprendizaje.

Algunos académicos han abordado la experiencia, ventajas y retos de incorporar la perspectiva de género en el salón de clases de inglés. Por ejemplo, Tarrayo, Potestades y Ulla (2021) exploraron de manera cualitativa las opiniones de docentes universitarios sobre los beneficios, formas y desafíos de incorporar la dimensión de género en un aula de inglés como lengua extranjera en Filipinas. Los hallazgos principales reportaron mejoría en el pensamiento crítico del alumnado, promoción de aprendizaje inclusivo y conciencia sobre el papel del lenguaje. De entre las formas de inclusión destacan la utilización de materiales didácticos y actividades sobre temas relacionados con la igualdad de género sobre todo de lectura, uso de lenguaje justo de género, así como interacciones positivas hacia el alumnado. Mientras tanto para la incorporación de la perspectiva de género el profesorado mencionó desafíos y obstáculos relacionados a los estudiantes-apertura y cooperación, los docentes- poco conocimiento y trabajo extra, así como diversas restricciones institucionales como el currículo y recursos. Estos hallazgos evidencian la promoción y desarrollo de habilidades cognitivas y analíticas a la par de aptitudes sociales de la introducción del enfoque de género en la educación. Por otro lado, respaldan la presencia de cuestiones políticas e instituciones como una de las barreras en la implementación de pedagogías críticas de género.

De la misma manera, Banegas, Jacovkis y Romiti (2020) aluden al impacto favorable de un módulo de enseñanza de lenguas extranjeras con perspectiva de género en un grupo de docentes en formación en Argentina en donde los participantes tuvieron la oportunidad de diseñar y adaptar materiales, actividades y planes de clases en torno a aspectos de la sexualidad y el género. Los resultados mostraron sentimientos de incertidumbre ante la preparación limitada y puntos de vista personal del tema, falta de confianza para adaptar las planeaciones a la perspectiva de género, así como tendencia a las actividades de lectura y resúmenes. Por otra parte, se halló una buena aceptación de la didáctica, consciencia social e incremento de confianza y desarrollo profesional de los

participantes. Del mismo modo, Mojica y Castañeda-Peña (2017) también señalan las ventajas del enfoque. Por un lado, coincidieron con la confusión inicial del estudiantado ante las actividades relacionadas a la perspectiva de género y abordaje de la diversidad sexual de un curso opcional para profesores de inglés en un programa de maestría en Colombia. No obstante, el curso les permitió observar e identificar algunas situaciones problemáticas en la escuela como discurso y lenguaje sexista que usualmente pasaban desapercibidas. Los resultados de estos estudios nos muestran que incluir elementos de la perspectiva de género en la formación profesional de docentes de inglés y en la experiencia inicial puede contribuir significativamente a la sensibilización en el tema y su vez a la integración en el aula.

Otra área, aunque escasa en el abordaje y fomento de equidad de género a través de herramientas tecnológicas y lúdicas. Tal es el caso de Aguirreoa (2014) quien, con el objetivo de fomentar actitudes y comportamientos de igualdad, respeto y colaboración en el alumnado, compaginó una estrategia de intervención con el uso de herramientas tecnológicas en un aula de educación primaria en España; destacando la aplicabilidad del inglés para llevar a la práctica la perspectiva de género y promover valores, la convivencia y el trabajo colaborativo. Esta información nos demuestra que existe una variedad de estrategias y herramientas para la promoción de la igualdad en el aula de inglés incluido el uso de tecnologías.

En México la investigación de perspectiva de género en el idioma inglés es escasa y se ha enfocado en educación superior. Así, Ruíz (2021) analizó la medida en que se incorpora la perspectiva de género en la enseñanza de inglés en programas de ciencias de la salud en una universidad en el estado de Hidalgo desde el enfoque cuantitativo. Lo anterior, considerando las percepciones del alumnado y profesorado sobre la inclusión de temas de género en clase de inglés. De las percepciones de los docentes la autora encontró que la mayoría sabe poco sobre el tema de equidad y de la inclusión de este en los materiales educativos y contenidos curriculares, opiniones diversas sobre la importancia de la equidad en la clase de idiomas, y mientras que algunos lo evitan el 60% lo hace con interés. Por otra parte, el alumnado señaló conocer más sobre el tema, detectar a veces temas de perspectiva de género en libros y contenidos de los programas, opiniones con mayor tendencia a la importancia de la perspectiva de género en lengua extranjera, y que más de la mitad

reacciona de manera positiva cuando surgen temas de esta índole en el aula de inglés. Tras la revisión de los documentos normativos y programas de la universidad, Ruiz (2021) comenta que estos si bien refieren a la equidad de género como parte del proceso educativo, no existe una guía que lo oriente. De estos datos podemos destacar dos implicaciones. En primer lugar, el acceso a información en temáticas de género por parte del estudiantado joven en México y, en segundo lugar, la inclinación a la evasión del tratamiento de dichos temas en las aulas por parte de algunos docentes.

En otro ámbito, Sánchez-Aguilar (2021) muestra los resultados de su estudio cualitativo para conocer las representaciones de género en las ilustraciones y fotografías en libros utilizados en el Programa Nacional de Inglés, evidenciando un mayor número de representaciones masculinas en las ilustraciones en todos los libros examinados y un número similar para ambos géneros en las fotografías, Así mismo, los resultados indicaron que los personajes masculinos se mostraron en un mayor número de ocupaciones que los femeninos y que en todos los casos se mostraron roles de género estereotipos resaltando los personajes femeninos en actividades principalmente de cuidado. Estas investigaciones indican que en la educación del inglés en México no se está abordando desde la perspectiva de género, de ahí que se presume de un desconocimiento del tema entre profesorado de inglés en el país.

Los trabajos de investigación en los diferentes contextos de inglés abordados en este capítulo demuestran tres cuestiones. La primera, nos indica poca incorporación de la perspectiva tanto en materiales como en prácticas pedagógicas. En segundo lugar, nos muestra la idoneidad de la enseñanza del inglés para el abordaje de tópicos de género y tendencia a la aceptación de la implementación del enfoque principalmente del alumnado. Finalmente, evidencian en el terreno nacional la transversalidad de la perspectiva de género ha tenido escasa incidencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés.

Por otro lado, se identifica que los estudios de género y perspectiva de género en la educación abordan diferentes temáticas que guardan estrecha relación entre sí y, que establecen un referente a las temáticas centrales de esta propuesta. Esta revisión de la literatura ha permitido identificar que gran parte de ésta se concentra en Europa, Asia y América Latina. Del mismo modo, permite determinar que la literatura sobre prácticas

coeducativas, así como perspectiva de género en el aula de inglés es menor en comparación con otros temas.

En conjunto, las investigaciones que conforman el estado del arte de este capítulo demuestran la tendencia a privilegiar la presencia y representación masculina en los libros de texto sin importar la disciplina. Además, sugieren que estas desigualdades tienden a pasar desapercibidas o son aceptadas por los sujetos educativos sin mayor resistencia y, por ende, las prácticas educativas para contrarrestar los sesgos y estereotipos encontrados en libros y materiales parecen recibir poca atención. Por otro lado, destacan la presencia de estereotipos y actitudes sexistas no sólo entre estudiantado y profesorado, sino también entre el personal académico y directivos, así como padres y madres de familia. En este sentido, aunque se percibe cierto conocimiento de la existencia de elementos que no aportan a la coeducación, subsiste el eludir temas de género en el aula.

Asimismo, indican que, si bien educar desde la perspectiva de género parece una decisión personal, su implementación ha creado pautas para la concientización y actitudes más igualitarias tanto del alumnado como del personal docente. Enfatizando por añadidura, que la formación docente adquiere un valor estratégico al detectar, abordar y erradicar los sesgos de género presentes en la escuela y en los procesos de aprendizaje (Sedmak, 2022): la necesidad de una educación con perspectiva de género.

De esta manera, posicionan a la educación con perspectiva de género como como un elemento crucial en la transformación de estructuras sociales e ideologías de género constituyendo una evidencia en lo concerniente a la educación como limitante o promotor de la igualdad de género y en la promoción de espacios para la socialización de género libre de sesgos. Finalmente, dan cuenta de los vacíos en las intervenciones pedagógicas con enfoque de género particularmente en el contexto mexicano en sus diferentes niveles y en la enseñanza y aprendizaje del inglés. Por lo tanto, conociendo las condiciones bajo las que se presenta la educación básica en términos de género y perspectiva de género, el siguiente paso es conocer el panorama de las investigaciones realizadas en la enseñanza y aprendizaje del inglés, el cual se aborda en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 2

ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL INGLÉS EN EDUCACIÓN BÁSICA

El inglés ha ganado fuerza como el idioma de las comunicaciones, la divulgación científica y el intercambio internacional en el mundo globalizado contemporáneo. Por consiguiente, el interés en el aprendizaje de la lengua y el estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje ha incrementado significativamente en las últimas décadas. Sin embargo, la investigación en la disciplina se ha dirigido primordialmente en niveles educativos superiores. Por lo tanto, este capítulo del estado de arte pretende dar a conocer la literatura actual relacionada a la enseñanza y aprendizaje del inglés en educación básica a nivel global y en el contexto mexicano, con particular interés en la educación en primaria pública. Lo anterior para comprender el estado que guarda la investigación en dicha área que nos permita entender los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera con estudiantado infantil, así como para poder identificar cómo estos procesos pueden incidir en la perspectiva de género. Para tales efectos, el capítulo estará dividido en cinco apartados: educación primaria en el nivel internacional, el profesorado como sujeto de estudio en México y el mundo, educación de inglés en el nivel básico en México, la enseñanza, aprendizaje del inglés en el Programa Nacional de Inglés y enseñanza y aprendizaje en tiempos de pandemia a nivel nacional y mundial-debido al impacto de esta en las pedagogías, uso de tecnologías y dinámicas de enseñanza y aprendizaje dentro y fuera del aula.

La búsqueda de la investigación en el tema de la educación en inglés se llevó a cabo principalmente, además de los buscadores y fuentes referidos en la introducción del estado del arte, en bases de datos de Sematic Schoolar y las revistas electrónicas científicas especializadas Íkala: Revista de lengua y cultura y CIEX Journ@l: innovation and professional development. Se identificó una tendencia generalizada hacia las metodologías de tipo cualitativo particularmente en el abordaje de las perspectivas del profesorado y del Programa Nacional de Inglés. No obstante, también destacaron el empleo de metodologías mixtas en educación a distancia y en los estudios de prácticas pedagógicas en escuelas

secundarias, así como de tipo cuasi experimental en el análisis de prácticas en el aula y de investigación- acción en la evaluación de estrategias en el aula.

2.1 La Educación Primaria en el Nivel Internacional

El idioma inglés, como el idioma de los desarrollos y avances científicos y tecnológicos, de las economías y negocios, obras literarias y del entretenimiento (Nawaila, Kanbul y Alhamroni, 2020), ocupa el primer lugar en popularidad en el aprendizaje de lenguas extranjeras en muchos países (Almansour y Alaudan, 2022), con un número de estudiantes que oscila en 1.5 billones, es decir uno de cada cuatro estudiantes (Bentley, 2022; New York University, NYU Steinhardt School of Culture, Education, and Human Development, 2018). Siendo alrededor de 750 millones como lengua extranjera y 375 millones como segunda lengua (Beare, 2019) con cifras a la alta, ya que se estima que para 2025 los estudiantes de inglés constituirán el 25 % de las escuelas públicas en los Estados Unidos (New York University, NYU Steinhardt School of Culture, Education, and Human Development, 2018). Lo anterior, posiciona al idioma inglés como un elemento fundamental de la educación global, incluidos los países nativos del idioma.

El aprendizaje del inglés en edad temprana ha tomado mayor importancia tanto en escuelas públicas como en privadas. Brown (2007) argumenta que además de las diferencias cognoscitivas de las infancias en el aprendizaje de una segunda lengua, estos se diferencian del estudiantado adulto en cinco categorías: desarrollo intelectual caracterizado por la etapa de operaciones concretas, capacidad de atención, información sensorial, factores afectivos, lenguaje auténtico y significativo; y que, por tanto, es vital que el profesorado tenga en cuenta las limitaciones de su edad. Scott y Ytreberg (1993, en Kisman y Hidayahni, 2019) también aluden al aprendizaje sensorial, concreto y activo de los estudiantes infantiles.

La literatura sobre la enseñanza y aprendizaje del inglés en la niñez se ha concentrado en la evaluación de estrategias y técnicas. En Asia, Yildirim y Torun (2014) exploraron el rol de las historias animadas en alumnado de sexto grado en Turquía empleando metodología cualitativa y cuantitativa, argumentando una actitud positiva hacia el aprendizaje del idioma con el empleo de este tipo de material, que además ofreció a las y los docentes oportunidades de reusar vocabulario y gramática. El alumnado también valoró

el contenido y la diversión brindadas por las historias animadas, así como el aprendizaje de vocabulario. Lo anterior, resalta la importancia de ofrecer oportunidades de práctica que permitan conjuntar e integrar diversas habilidades y conocimientos en la educación de idiomas para el aprendizaje integral y duradero. Además, el estudio coloca el empleo de lecturas no sólo como una herramienta óptima para el inglés, sino también como un mecanismo oportuno para la incorporación de temas sociales como la perspectiva de género indicado por Morales (2017).

En 2016, Naeini y Shahrokhi examinaron el impacto del Método Directo y del método de la Respuesta Física Total en el aprendizaje de vocabulario en alumnado de 9 y 10 años en un contexto iraní en un estudio cuasi experimental: develando un avance significativo en el empleo del método de la Respuesta Física Total, así como un efecto positivo en la adquisición de vocabulario en el grupo en el que se implementó el uso del Método Directo. De manera similar, los resultados del estudio mixto de Inciman, Cay y Kanadli (2021) sobre el efecto del método de la Respuesta Física Total en el aprendizaje de vocabulario entre el estudiantado de preescolar, primaria y secundaria en Turquía, señalaron diferentes grados de repercusión del método. Además, que las aulas numerosas y el tiempo limitado de duración del tratamiento son de los factores más apremiantes en la efectividad de dicho tratamiento. Estos datos indican que en condiciones de infraestructura apropiadas el imitar el significado de palabras y la representación de acciones del lenguaje junto con las respuestas habladas y narraciones pueden contribuir considerablemente al aprendizaje del inglés, particularmente en la adquisición de vocabulario en niñas y niños. Estas investigaciones nos indican que el uso de métodos de enseñanza considerados tradicionales tienen una contribución vigente en el desarrollo de habilidades de una segunda lengua. Por otro lado, si bien, hay evidencia de la percepción positiva sobre la implementación de narraciones, en los estudios anteriores no se abordó la actitud de los aprendices hacia los métodos directo y de respuesta física total.

Otro ejemplo de análisis de estrategias en el continente asiático es el estudio de caso de Çevikbaş, Yumurtacı y Mede (2018) con el propósito de explorar el impacto del uso de canciones en el aprendizaje de inglés, particularmente en el desarrollo de vocabulario en niñas y niños de primer grado en Turquía, resaltando la efectividad de las canciones en la construcción de vocabulario y en la promoción de interés en el aprendizaje. Estos hallazgos

señalan que la música y las canciones en el salón de inglés podrían resultar de utilidad para su aprendizaje ya que, por un lado, contribuyen a la creación de un ambiente académico más relajado y amigable. Por otro lado, significan un acercamiento diferente al idioma que podría aportar al desarrollo de actitudes positivas de aprendizaje. En este sentido, coloca el empleo de canciones como una estrategia potencial para indagar en el desarrollo de actitudes positivas hacia temas sociales como la igualdad de género entre el alumnado infantil. Por otro lado, Sun y Révész (2021) investigaron el efecto de la repetición de tareas de la narración en la complejidad sintáctica, precisión y fluidez de niños y niñas de 11 y 12 años en China. Los indicadores demostraron poca mejora en la complejidad sintáctica de la producción; pero un efecto positivo en la precisión y fluidez. Esto, reflejado en una mejor producción de errores, pausas, falsos comienzos, repeticiones y autocorrecciones tras la repetición de la misma narración. Este estudio destaca la repetición de tareas, como la reutilización del mismo contenido, llevado a cabo con un propósito establecido representa una estrategia efectiva de perfeccionamiento de habilidades. Asimismo, refuerzan la idoneidad de actividades de lectura como una estrategia de práctica pedagógica con perspectiva de género

El Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) es un enfoque de enseñanza en el que la segunda lengua o lengua extranjera se usa como medio de instrucción para enseñar contenido disciplinario a estudiantes con competencias en desarrollo en el idioma, es decir, aprender él y a través del lenguaje, así como aprendizaje de contenido (Urmeneta,2019). En Europa, De Diezmas (2016) analizó la efectividad del AICLE en la adquisición de competencias lingüísticas en el estudiantado de cuarto grado en un estudio cuasiexperimental en España; hallando que no hubo diferencias significativas en el grupo experimental y de control en la adquisición del idioma en la mayoría de las competencias. Es decir, no hubo diferencia en escritura, lectura y escucha, pero sí en producción oral e interacción a favor del estudiantado del grupo experimental, específicamente en vocabulario, fluidez, ritmo, pronunciación y entonación. Estos datos indican que el abordaje de temas a través del uso del inglés favorece la participación del estudiantado al enfocarse más en elementos de comunicación que aquellos de morfosintaxis. Por el contrario, los resultados de la investigación-acción de Quintero, Álvarez y Arcila (2021) en Colombia mostraron una buena integración interdisciplinaria

que favoreció la práctica de estructuras gramaticales, vocabulario y de habilidades comunicativas, así como interés, compromiso y participación en las actividades por parte del estudiantado. Lo anterior, tras la integración de la enseñanza del inglés con ciencias naturales en cuarto grado desde el enfoque basado en contenidos. Estos dos estudios dan cuenta que el empleo de AICLE en las aulas de inglés resulta efectivo en la educación primaria tanto para docentes como para estudiantes a quienes beneficia no sólo en el desarrollo y reforzamiento de habilidades y subhabilidades sino también en la interacción y adquisición de nuevos conocimientos. No obstante, apuntan a la integración de contenidos interdisciplinarios académicos evidenciando la falta de contenidos sociales como derechos humanos o igualdad de género.

Otra área similar de abordaje es el de la enseñanza y aprendizaje del inglés y uso de herramientas tecnológicas. Muchos autores han destacado las bondades del aprendizaje mediado por tecnologías y del uso de TICs dentro y fuera del aula. Hernández (2009) señala que el uso de las TIC en el salón se vuelve necesario con el propósito de conseguir el desarrollo de habilidades digitales del alumnado, la mejora de las prácticas educativas, mayor desarrollo tecnológico y científico, y la participación igualitaria de todos los miembros de la sociedad: las tareas con el empleo de tecnologías deben estar vinculadas a situaciones de relevancia académica y social. Por tanto, destacan la utilidad de herramientas tecnológicas para el abordaje de temas de género. Cobo (2016) señala que la tecnología digital como apoyo en la educación puede ayudar a crear espacios de aprendizaje y al desarrollo de habilidades y experiencias no planeadas, es decir destrezas que se desarrollan, aprenden y practican fuera del programa formativo y de las cuales se obtiene un aprendizaje que podría ser o no formal. Lo anterior coloca a la tecnología como una herramienta de asistencia académica que, como reveló Aguirreoa (2014) puede contribuir al abordaje y fomento de la equidad e igualdad de género y que, por tanto, no debe considerarse ajena a la educación.

Un ejemplo de la investigación de estrategias tecnológicas es el trabajo cualitativo de Anyaegbu, Ting y Li (2012) con el objetivo principal de examinar el impacto de un programa en línea de juego interactivo para el aprendizaje del inglés en la motivación, compromiso e interés de los estudiantes de primaria en China de nivel socioeconómico alto y bajo con descubrimientos varios. Los principales indicaron motivación alta hacia el juego

particularmente del estudiantado con ingresos familiares bajos. Lo anterior debido a que el programa ofreció diversión y satisfacción, autonomía, libertad de no sentirse avergonzado o temeroso de los maestros, mejora en la colaboración y cooperación, recompensa y estímulo, capacidad para resolver problemas y buen ambiente de aprendizaje. Asimismo, el estudiantado reportó la posición en contra de sus padres y madres hacia el uso de juegos de computadora ante la percepción de pérdida de tiempo y distracción atribuida. Al mismo tiempo, se observó que los problemas durante la implementación se concentraron en las clases numerosas, ausencia de tareas por falta de tiempo, así como conocimiento inadecuado de algunos docentes. De este trabajo resulta interesante el mayor grado de atención que el estudiantado de contextos económicos menos favorecidos atribuyeron al uso de tecnología dentro y fuera del aula, lo cual sugiere que el empleo de herramientas nuevas, y en este caso tecnológicas, conlleva beneficios al involucramiento y cierta autonomía estudiantil que contribuye al proceso tanto de enseñanza como de aprendizaje en dichos contextos. Los resultados de Anyaegbu, Ting y Li (2012) referidos refuerzan la provisión del fomento de habilidades no planeadas como resultado del uso de tecnologías; sin embargo, sugieren que aún existe poco conocimiento parental acerca del funcionamiento del uso de TICs y de actividades lúdicas y sus efectos en el desempeño y desarrollo académico de las niñas y niños. Esta situación podría conflictuar la implementación exitosa de estas herramientas que, como se confirmó en el estudio, resulta de gran interés y motivación para los aprendices jóvenes.

En el mismo sentido, en 2019 Elenein realizó una investigación cuasiexperimental para identificar el efecto de la narración digital en el desarrollo de habilidades de comunicación oral en estudiantes de quinto grado en Chipre. Los resultados indicaron una diferencia significativa entre el grupo de control y el experimental a favor del último, no sólo en las habilidades de comunicación sino también en las de escucha. Estos datos respaldan el argumento de la UNESCO (1999) sobre la importancia del juego y de las actividades lúdicas para el desarrollo intelectual, social y afectivo en la edad infantil. Del mismo modo, ponen al descubierto lo interesante de llevar a cabo un análisis de la perspectiva de género a través de dichas actividades. En otro ejemplo del análisis de la efectividad de herramientas tecnológicas, Alshammari, Reynolds y Ferguson-Patrick (2021) indagaron cualitativamente el uso de iPads y el desarrollo de habilidades cognitivas en

Arabia Saudita, señalando desequilibrio en la aplicación de la Taxonomía de Bloom en la instrucción de inglés. La mayoría de las prácticas con el uso de iPad se representaron en niveles de pensamiento de orden inferior, es decir, recordar, entender y aplicar mayormente en las habilidades de escucha a nivel macro y en gramática y pronunciación a nivel micro. Si bien, estos resultados denuncian un desarrollo limitado de habilidades cognitivas en el empleo de iPdas, no indican el impacto en los resultados de aprendizaje de los participantes. De igual manera y debido a la evidencia limitada, no se puede argumentar que el uso de este tipo de tecnología pueda limitar el desarrollo de habilidades superiores en el aprendizaje de una segunda lengua.

El rol, involucramiento y percepciones de los padres y madres de familia es otra línea de investigación que ha provisto de material bibliográfico. En América Latina Hurtado y Castañeda-Peña (2016) exploraron los roles y percepciones de madres, padres e infantes en el desarrollo de tareas de literacidad del inglés como lengua extranjera en una investigación cualitativa exploratoria en Colombia. Sus hallazgos revelaron que los tutores pueden contribuir en la formación mental y actitudinal de sus hijos e hijas sobre el aprendizaje del inglés y tareas; pueden facilitar el aprendizaje al proveer de información, materiales, tiempo y recursos necesarios. Asimismo, proporcionan retroalimentación en varias maneras; monitoreo de la ejecución, retroalimentación de la tarea, procesamiento de la información y clarificación. Por otra parte, los autores indicaron que el involucramiento de los tutores provoca comportamientos de manejo de información y acercamiento al aprendizaje del idioma y de literacidad en los estudiantes. Con estos datos podemos decir que el acompañamiento parental en sus diferentes vertientes favorece las condiciones de aprendizaje del estudiantado infantil quienes se benefician significativamente de la motivación, apoyo y asistencia provistos en su círculo cercano. Ante este hecho resalta la influencia de otros en el comportamiento y desarrollo cognitivo y social y por ende en los procesos de socialización.

En Asia, Kim y Barrett (2019) investigaron las percepciones de estudiantes coreanos sobre el involucramiento de sus padres y madres encontrando correlación entre el último y la competencia de los aprendices, así como puntuaciones altas en las actitudes hacia madres y padre y hacia su involucramiento. Sin embargo, los estudiantes percibieron un involucramiento moderado en la asistencia directa, monitoreo, provisión de información,

fomento del ambiente de estudio, apoyo en la educación privada, estimulación, y preguntas en cuanto a su aprendizaje. Finalmente, también en Asia, Liu (2020) exploró las percepciones y prácticas del uso de tecnología en el aprendizaje del inglés de padres y madres en China, los cuales atribuyeron gran valor al idioma y su aprendizaje en edades tempranas; sin embargo, expresaron diferentes percepciones hacia el uso de tecnologías. Los tutores que se enfocaron en el rendimiento académico y en particular en los resultados de exámenes mostraron mayor aceptación hacia el uso de aplicaciones mientras quienes dieron mayor peso a objetivos sociales y emocionales se inclinaron al rechazo de estas. Estos estudios evidencian la importancia de la intervención parental en la aceptación hacia el aprendizaje dentro y fuera del aula. Nos sugieren, además, que la falta de conocimiento de los tutores en el idioma no es un obstáculo para el involucramiento y apoyo desarrollo de competencias en el inglés y su influencia en las actitudes y comportamientos positivos de sus hijos e hijas hacia un mejor desempeño.

Otros temas de interés han sido las motivaciones, ansiedad del idioma, las representaciones de la enseñanza y aprendizaje del idioma, las prácticas de evaluación, disciplina, así como la exposición del inglés y el uso de lengua materna en aula de inglés. Jin, Jiang, Zhang, Yuan, Liang y Xie (2014) analizaron las motivaciones y expectativas de estudiantes de primer y tercer año y sus tutores en China en una investigación cualitativa de análisis de metáforas. Los resultados principales demostraron: actitud positiva de las y los niños, valorización del aprendizaje interactivo, social y centrado en el alumno, exposición en menor o mayor grado del idioma fuera del aula, percepción del inglés como útil e importante para su futuro académico, así como el reconocimiento del idioma por parte del profesorado y tutores en ambos grupos. La diferencia entre el estudiantado radicó en la inclinación de los más pequeños hacia el aprendizaje del inglés para pasar exámenes y como requisito de estudios, mientras que el alumnado de tercer año añadió el deseo de fluidez en el idioma. Por otro lado, los datos obtenidos de las madres y padres de familia indicaron un coste de recursos económicos significativo en el aprendizaje del inglés como una inversión en su futuro. Lo anterior, nos sugiere que los estudiantes jóvenes en el contexto abordado podrían verse presionados a obtener buenas calificaciones ante la inversión económica de sus padres y madres en la adquisición de competencia del inglés y

ante el creciente uso del idioma en transacciones internacionales, y, por tanto, la percepción del inglés como un obstáculo a vencer para afianzar mejores oportunidades a futuro.

También en Asia, Liu y Chen (2014) investigaron la ansiedad del lenguaje y su relación con el uso de estrategias de aprendizaje e inteligencias múltiples en aprendices de quinto y sexto año en Taiwán; descubriendo la prevalencia de un nivel de ansiedad leve y la existencia de ansiedad alta en un porcentaje significativo de estudiantes. Lo anterior provocado por el sentimiento de menor rendimiento que sus compañeros, peticiones de participación hablada, así como miedo al rezago. Los resultados, asimismo apuntaron al menor grado de ansiedad entre el alumnado con mayor desarrollo de estrategias de aprendizaje quienes a su vez poseen más tiempo de instrucción, así como de desarrollo de inteligencias múltiples principalmente las inteligencias social y metacognitiva. Estos datos señalan que el aprendizaje colaborativo y la promoción de relaciones sociales pueden disminuir la ansiedad en el aprendizaje del inglés: la adquisición de estrategias de aprendizaje y la exposición a otros tipos de inteligencias que en conjunto podrían contribuir a una mejor experiencia pedagógica y de desarrollo de estrategias que permitan la adquisición de habilidades y conocimientos que conlleven a un posicionamiento crítico del mundo. En un trabajo de investigación más reciente para investigar las prácticas de evaluación en aula en un estudio de caso de China, Yan, Zhang y Cheng (2021) determinaron que, a pesar de la retroalimentación evaluativa frecuente para motivar a los estudiantes, prevalece la evaluación formal y sumativa con poco involucramiento de los estudiantes principalmente a través de preguntas y observación, tareas referentes a lecturas y ejercicios del libro. Lo anterior conlleva a la necesidad de incorporar evaluaciones más colaborativas y a cuestionar el impacto de evaluaciones alternativas en el alumnado infantil.

Por otro lado, el estudio de corte cualitativo para explorar las representaciones sociales (Cadavid-Múnera, 2022), también se encontró una actitud positiva hacia el aprendizaje del inglés entre estudiantado de primero, tercero y quinto grados de escuelas públicas y privadas en Colombia. Asimismo, Cadavid-Múnera indicó la percepción de la importancia y necesidad del aprendizaje del segundo idioma, atmósfera de aprendizaje positiva y agradable y profesorado con actitud positiva y entusiasmo. Las representaciones del alumnado demostraron, además, un aprendizaje de memorización y repetición y centrado en el docente tanto en pública como en privada, siendo en esta última percibido

como una herramienta para videojuegos e interacción con otros, mientras el alumnado en el sector público lo percibió en mayor relación a la obtención de calificaciones. Estos datos indican la existencia de diferentes percepciones de aplicabilidad del aprendizaje de una segunda lengua en aprendices de diferentes ámbitos educativos quienes, en el contexto abordado, la relacionan con su realidad socioeconómica y acceso inmediato.

Acerca del control de grupo, Wangdi y Namgyel (2022) ejecutaron un estudio cualitativo de investigación-acción para explorar el comportamiento disruptivo entre estudiantado de primaria y secundaria en Bután y la influencia de la disposición de asientos en dicha problemática. Los descubrimientos mostraron seis tipos comunes de comportamiento disruptivo en el aula de inglés: mirar por la ventana, llegar tarde al aula, hablar con sus amigos, reír a carcajadas y gritar en el salón y cambiar de una butaca a otra. Al mismo tiempo, se encontró que el tratamiento-el cambio frecuente de la disposición de los asientos- influyó positivamente en la reducción de todos los comportamientos mencionados. Los resultados revelados evidencian que el conocimiento y abordaje de técnicas de control de grupo coadyuvan significativamente a la disminución de comportamientos perjudiciales en la fluidez de la clase que por ende podrían contribuir a la disminución de manifestaciones de violencia escolar en el aula que como docentes nos concierne no sólo a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino también a la cultura de respeto y tolerancia.

Por su parte, Tekin y Garton (2020) investigaron el uso de turco como lengua materna por parte de profesoras en aulas de inglés con resultados que demostraron el predominio de L1 en la enseñanza del idioma. Lo anterior principalmente para dar instrucciones, hacer preguntas, dar retroalimentación y como control de grupo. Asimismo, menor o mayor grado del idioma turco dependiendo del nivel de competencia, objetivo del plan de estudios, ahorro de tiempo y en la enseñanza de temas específicos. Es innegable el rol y empleo de la L1 en aula de inglés particularmente en los niveles básicos; sin embargo, estos resultados contradicen las sugerencias del uso moderado de L1 de académicos y expertos en la enseñanza y aprendizaje del inglés (Cole, 1998; Harbord 1992 en Ruano, 2014; Holthouse, 2006) para evitar la interferencia de la adquisición de la segunda lengua. Por lo que resalta la importancia de reflexión y formación sobre la exposición y usos de la

lengua materna en contextos educativos de lengua extranjera. Por otro lado, levantan el cuestionamiento del rol y uso de la L1 y L2 en el abordaje de temas de género.

Similarmente, en un estudio más reciente de tipo cuasiexperimental para investigar el efecto de la exposición del inglés en la pronunciación de alumnas y alumnos de quinto grado de educación privada en Chipre, Keshavarz y Keshavarz (2022) encontraron que los errores más comunes para los aprendices de inglés como algunas consonantes, vocales y conjuntos de consonantes, se redujeron significativamente entre el alumnado que recibió el tratamiento. Esta investigación sustenta la importancia de la exposición del inglés dentro del salón y de la provisión de oportunidades de contacto fuera del aula, particularmente en contexto de lengua extranjera en donde las posibilidades de interacción con el idioma son limitadas. De igual manera, los resultados de Sun y Révész sugieren que la repetición de tareas puede contribuir significativamente no sólo en la precisión y fluidez sino también como alternativa a la corrección de errores de pronunciación característicos en los aprendices de inglés.

La investigación presentada en la enseñanza y aprendizaje el inglés en la niñez muestra una evidencia de la motivación, actitud positiva e interés en un segundo idioma entre este grupo etario y de la efectividad de estrategias y herramientas dinámicas y tecnológicas, así como de técnicas tradicionales en su desempeño y mejora de habilidades tanto comunicativas como del lenguaje. Igualmente, indican la valorización del aprendizaje colaborativo y centrado en el alumno y la importancia del conocimiento en la implementación exitosa no solo del enfoque sino también de las estrategias de aprendizaje implementadas en el aula. También muestran evidencia de equilibrar el uso de las lenguas materna y extranjera en la instrucción a fin de brindar confianza y apoyo, así como de oportunidades de exposición al idioma dentro y fuera del aula. Una vez presentada la literatura en relación con la enseñanza y aprendizaje del inglés en educación primaria en el ámbito internacional, es pertinente exponer lo concerniente a las opiniones y percepciones de las y los docentes.

2.2 El Profesorado como Sujeto de Estudio en al Ámbito Nacional y Mexicano

Sin duda el punto de vista de las y los docentes tanto en la enseñanza como en el aprendizaje es de gran valor para el desarrollo y el fortalecimiento de ambos procesos.

Permite, por un lado, un acercamiento a las realidades de enseñanza y práctica en el aula, así como las perspectivas desde el posicionamiento docente. Por otro lado, una visión de las relaciones, los ambientes educativos y los comportamientos implicados en la educación del inglés. Por tanto, se hace pertinente presentar la literatura concerniente al profesorado de inglés tanto a nivel internacional como en México.

Las percepciones y opiniones del profesorado acerca de enfoques y metodologías de la enseñanza con niños, así como su práctica pedagógica constituyen el grueso de la literatura de la mirada docente a nivel internacional. Así pues, Chaves y Hernández (2013) analizaron los enfoques y prácticas metodológicas del profesorado de inglés como lengua extranjera de educación básica primaria y secundaria pública y privada en Colombia. Los datos obtenidos de manera cualitativa y cuantitativa demostraron que la mayoría considera a su enseñanza entre innovadora y tradicional, esta última debido a restricciones como el nivel de idioma y motivación del estudiantado, falta de recursos, número de sesiones y aulas numerosas, así como la adopción de un método ecléctico de enseñanza. Sobre las prácticas metodológicas, los datos indicaron una organización de clase usualmente basada en teoría-práctica-evaluación-tarea y centrada en actividades. De acuerdo con los profesores, la organización en primaria se enfocó en vocabulario, habla y escritura, mientras que, en secundaria en gramática, escucha y lectura. Los resultados también mostraron la prevalencia del método de gramática y traducción, la unión de palabras, así como preguntas de comprensión de lectura y preguntas de opción múltiple como las actividades de evaluación más comunes en primaria y secundaria respectivamente. Estos resultados nos pueden sugerir que existe un uso limitado de actividades de aprendizaje y de evaluación en la educación básica y de la prevalencia de factores laborales y de estudiantes que obstaculizan la integración de nuevas metodologías de enseñanza y el desarrollo de habilidades. Además, señalan que el empleo de métodos de enseñanza, sean tradicionales o no, debe fundamentarse en los objetivos de aprendizaje y en los intereses y características del alumnado.

En tanto en Medio Oriente los resultados de una investigación cualitativa (Al Khaiyali, 2014) con el objetivo de explorar las percepciones y experiencias en el uso de libros ilustrados para promover la estrategia de comprensión explícita tras un programa corto de instrucción, indicaron interés y percepción positiva en este tipo de material del

profesorado participante. Además, se percibió mejoras en los logros de comprensión de lectura de los estudiantes de inglés como segunda lengua, tras el uso de las estrategias de creación de antecedentes, predecir-inferir, preguntas, resumen, así como el uso de presentación de vocabulario, lectura en voz alta, repaso y discusión de la lectura.

El enfoque de la enseñanza de idiomas centrada en el estudiante ha ido ganando más terreno en las aulas de inglés (Hurinovich, 2018) debido a relevancia de enfocar el proceso en las necesidades, habilidades e intereses de las y los alumnos, así como de proporcionar oportunidades de prácticas comunicativas (Hurinovich, 2018; Rodriguez, 2015). Chipiko y Shawa (2014) condujeron un estudio cualitativo para saber cómo el profesorado de primaria en Malaui implementaba el enfoque del aprendizaje centrado en el alumno empleando metodología cualitativa. Los hallazgos revelaron la falta de este tipo de aprendizaje debido a varios desafíos, entre ellos: materiales inadecuados, clases muy grandes, instalaciones inadecuadas y falta de conocimientos pedagógicos. Adicionalmente, la información indicó fallas en la estimulación del interés y en la promoción de actividades de pensamiento crítico y resolución de problemas. Esta información nos sugiere que la ausencia de este enfoque de enseñanza podría limitar la promoción de análisis, autonomía y aprendizaje activo y por tanto la reflexión en temas de impacto social.

Los resultados de Ghaicha y Mezouari (2018) quienes investigaron de manera cualitativa las percepciones de un grupo de profesoras y profesores de inglés de nivel secundaria marroquíes hacia la enseñanza centrada en el alumno coincidieron con la existencia de obstáculos de infraestructura en detrimento de este enfoque. Los descubrimientos indicaron, por un lado, que el personal docente posee una buena comprensión de los principios fundamentales de la corriente pedagógica y sus implicaciones positivas; reconocen los diferentes factores que afectan el aprendizaje, la trascendencia de motivar al estudiantado y de la variedad de sus estrategias de aprendizaje. Por otro lado, exteriorizaron la dificultad en la implementación de dicha pedagogía en sus aulas debido a falta de materiales, clases grandes, disposición de los asientos, así como políticas escolares. La observación de la práctica confirmó que está concuerda con la reportada por los docentes, es decir, una mezcla entre enseñanza centrada en el estudiante y la tradicional centrada en el profesor. Estos datos contradicen la falta de conocimiento acerca del aprendizaje centrado en el alumno reportada por Chipiko y Shawa (2014), pero

concuerdan con la información sobre la percepción docente de la falta de recursos y grupos numerosos como algunos de los principales obstáculos para la implementación del enfoque. Ante esta situación podemos decir que la puesta en práctica de este no sólo implica conocimiento de los principios y fundamentos de este tipo de enseñanza, sino también el rol de las condiciones de aprendizaje para su buen funcionamiento.

La tutoría entre pares, entendida como una forma de trabajo en donde el alumnado, usualmente en parejas se apoyan mutuamente para lograr un objetivo de aprendizaje (Duran, 2006; Duran, Flores, Mosca y Santivago, 2014; Topping, 2005) es otra área de interés. Algunos estudios dan cuenta de los beneficios académicos y afectivos tanto para estudiantes mentores como para aquellos tutorados y a la promoción de espacios para poner en práctica el lenguaje. Viáfara (2014) analizó en un estudio cualitativo longitudinal cómo la tutoría forma a los tutores-docentes en formación, académica y personalmente. En los semestres de tutoría, además de apoyar académicamente a sus compañeros, el estudiantado tutor debía participar en actividades de investigación, específicamente contribuir en el diseño de proyectos, recolección de datos, análisis y socialización de resultados. Los y las participantes refirieron que la experiencia contribuyó a mejorar su competencia en la lengua, a fortalecer su práctica pedagógica y a adquirir vocabulario especializado en relación con la metodología de investigación del inglés como lengua extranjera. Asimismo, indicaron que el fungir como tutores amplió sus perspectivas de enseñanza al desarrollar más conocimiento sobre las necesidades y personalidades de alumnas y alumnos, así como proveer un espacio para aplicar sus conocimientos sobre investigación. Estos datos ponen de manifiesto el rol de la tutoría en la adquisición de conocimientos y habilidades transversales tanto para el profesorado como para el alumnado adulto como una forma de trabajo colaborativo de beneficio mutuo y valor académico y social para ambas partes; sin embargo, no se perciben estudios que conlleven al análisis del impacto en aprendices infantiles del inglés y en los procesos de socialización de género.

En otra arista, en 2014 Al-Nouh, Abdul-Kareem y Taqi investigaron las actitudes, conocimiento y habilidades de la evaluación alternativa de profesoras de inglés en Kuwait, a través de un estudio de encuesta. Los resultados más significativos mostraron que a pesar de percibirse a sí mismas con conocimientos en el tema, un porcentaje significativo de ellas calificó medianamente su competencia en este tipo de evaluación. Aún más, algunas de las

docentes indicaron no tener ninguna formación en el área y preferir la evaluación tradicional y sumativa al considerar la evaluación alternativa como difícil, requerir más tiempo, y poco efectiva para las habilidades de escritura. De esta pesquisa resalta la influencia del desconocimiento en la construcción de preconcepciones en la práctica pedagógica. Aunque, por otro lado, resalta el rol de los objetivos de aprendizaje en la selección de los tipos de evaluación.

De manera similar, en 2017, Kirkgoz y Babanoglu investigaron las percepciones de maestras y maestros de inglés en escuelas primarias en Turquía para conocer las habilidades lingüísticas, tipos de evaluación y tipos de preguntas utilizados para evaluar el desarrollo y dominio del idioma. Los autores descubrieron que para la mayoría la evaluación es necesaria para dar seguimiento, determinar si se ha avanzado en los temas, verificar si se han alcanzado las metas y objetivos de aprendizaje, evaluar el desempeño de docentes y alumnos, evaluar los métodos, enfoques y técnicas empleadas, así como informar a los interesados y mejorar la educación. Las habilidades de habla, vocabulario y gramática recibieron la mayor atención en la evaluación y en menor grado la habilidad de escucha. Sobre los tipos de evaluación, los resultados indicaron preferencia por las pruebas de papel, tareas de desempeño y observación, así como de las técnicas de completar y preguntas como las más empleadas en los exámenes, seguido de ejercicios de unión, falso-verdadero y preguntas de sí-no. Estas investigaciones indican disparidad en el conocimiento de evaluaciones alternativas, limitación en las prácticas de evaluación, así como la necesidad de formación práctica que le permita al profesorado migrar a otros tipos de evaluaciones menos tradicionales y más integrales. Lo anterior coloca a la evaluación como un eje de referencia de ambos procesos: enseñanza y aprendizaje de un idioma que aporta una mirada retrospectiva sobre lo realizado y que también funge en la toma de decisiones, por lo que colocan a la evolución docente como una herramienta necesaria para la detección de áreas de oportunidad y de elementos que pueden pasar desapercibidos en el quehacer educativo.

Con relación a las prácticas de enseñanza, en 2019, Kisman y Hidayahni emplearon una metodología cualitativa descriptiva con el objetivo de conocer las técnicas utilizadas y problemas en la enseñanza enfrentados por las maestras y los maestros de preescolar en la enseñanza del inglés en Indonesia. Los hallazgos mostraron que las técnicas empleadas por

los participantes fueron canciones, juegos, presentación-práctica-producción, repetición de modelo, demostración, narración de cuentos, lectura en voz alta y dictado, siendo el juego, demostración y presentación-práctica-producción las más efectivas. Por otro lado, el profesorado resaltó las dificultades en la realización de estas técnicas, entre ellas: malentendidos a la hora de seguir instrucciones y reglas, poca atención a la presentación e instrucciones, falta de familiaridad con las palabras, y poca capacidad para leer y escribir. Este estudio pone de manifiesto que, a pesar del correcto abordaje de técnicas y estrategias, la enseñanza con niños y en particular en la educación inicial indiscutiblemente conlleva retos y desafíos diferentes a aquellos presentes en la enseñanza con otros tipos de estudiantes. En 2020 un estudio con objetivos y metodologías similares develó ocho estrategias empleadas por profesorado de quito año de primaria en Balí, estas fueron: escuchar y repetir, escuchar y hacer, preguntar y responder, trabajo en parejas, aprendizaje cooperativo y juegos, siendo las más frecuentes las tres primeras. Sin embargo, estas fallaron en involucrar a las y los niños en el proceso de aprendizaje. En este trabajo de investigación Wulandari, Ratminingsih y Ramendra (2020) concluyeron que los problemas ocurridos en la implementación de dichas estrategias resultaron por la preparación limitada en la enseñanza del inglés, falta de disponibilidad de recursos didácticos, así como falta de creatividad docente. Los hallazgos de estas investigaciones permiten vislumbrar que en la educación preescolar y primaria se tiende a abordar la enseñanza del inglés a través de métodos tradicionales y que el nivel de competencia tanto de estudiantes como de docentes ha influido en la poca efectividad de metodologías más colaborativas e interactivas.

El Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) también ha sido objeto de estudio desde la mirada docente. En Grecia, Lagou y Zorbas (2020) exploraron las prácticas de interculturalidad y el grado en el que el AICLE promueve su desarrollo en una investigación mixta. En este contexto, los autores descubrieron poca preparación y conocimientos, tanto sobre interculturalidad como en AICLE, así como en el reconocimiento de la importancia de la competencia comunicativa intercultural en la preparación de alumnas y alumnos para futuras interacciones de más de la mitad del profesorado. Aún más, la mayoría percibió a la competencia intercultural como un elemento adicional a la práctica, sólo algunos lo relacionaron con el propósito de proporcionar al alumnado con herramientas para posibles malentendidos en su interacción

con otros, así como escasas oportunidades de interacción con estudiantes del inglés de otros contextos. A pesar de percibir AICLE como beneficioso en la exposición al idioma, los docentes señalaron a la falta de preparación y apoyo administrativo como barreras en la implementación. Estos hallazgos resultan un tanto alarmantes desde el entendido que en el aprendizaje de un segundo idioma imprescindiblemente se requiere de un acercamiento a la cultura y por ende de sus implicaciones en el reconocimiento de diferencias y similitudes en el intercambio social y la comunicación efectiva.

En otro estudio exploratorio más reciente sobre la implementación del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras, Wahyu (2022) reveló que, a pesar de la experiencia de docentes indonesios en la implementación del enfoque, estos sólo realizaron algunas funciones básicas del mismo, además del señalamiento de los participantes sobre la necesidad de mejorar la comunicación con el profesorado de contenido y de más formación docente para la práctica eficaz del aprendizaje integrado. De estos resultados podemos derivar dos implicaciones. Por un lado, resaltan la relevancia de la formación docente en este enfoque de enseñanza. Por otro lado, sugieren una ausencia de información y reconocimiento del rol de la interculturalidad en la adquisición de una segunda lengua.

Otro ámbito considerable en la investigación desde el profesorado es aquel de las creencias y actitudes de la enseñanza con niños. En Europa Guz y Tetiurka (2013) llevaron a cabo un trabajo de investigación cualitativa para explorar el rol de la imaginación en la conceptualización de niñas y niños como estudiantes de segunda lengua entre el alumnado de un programa de enseñanza con niños de licenciatura y maestría en la enseñanza del inglés en Polonia. Encontraron que los participantes identifican técnicas y procedimientos apropiados para el alumnado en primaria, como juegos de equipo con elemento de competición y/o recompensa, tareas que implican movimiento y actividad física, actividades basadas en adivinanzas, cantar y recitar rimas, y actividades basadas en estimulación visual. Sin embargo, los resultados sobre la práctica apuntaron a falta de reconocimiento de las características de desarrollo de los niños, puesto que en su pedagogía tendieron a abordar los temas más allá de las habilidades cognitivas características de la edad infantil. Esta problemática implica que es necesario abordar la práctica de la enseñanza con niños y sus implicaciones pedagógicas en profesores en formación a fin de proveerlos con mejores herramientas de aplicación en el campo real. Lo anterior ya que los

resultados descritos indican que la aplicación de actividades lúdicas requiere de la adecuación de estas a las características intelectuales de las y los niños para su óptima efectividad.

En Asia, Al-Nouh, Abdul-Kareem y Taqi (2014) exploraron las actitudes de profesoras de varias regiones en Kuwait hacia el pensamiento creativo en un estudio descriptivo de encuesta. Los resultados mostraron valoración y disposición para fomentar el pensamiento creativo y consideraron desarrollarlo en su salón, especialmente por parte de las profesoras más jóvenes. No obstante, consideraron una serie de factores que lo obstaculizan entre estos: falta de tiempo y de capacitación, la influencia de los métodos tradicionales de enseñanza, exámenes escritos tradicionales, falta de recursos, así como la implementación del portafolio como método de evaluación en el país. Este trabajo de investigación subraya la necesidad de formación docente en el conocimiento y aplicación de estrategias y actividades que desarrollen el pensamiento creativo en las aulas de inglés como una de las habilidades señaladas como necesarias en la educación del siglo XXI y, en el caso del aprendizaje de idiomas como herramienta para la comunicación efectiva (Gursoy y Bag, 2022). Asimismo, en el caso de la pedagogía crítica como elemento clave en la transformación de prácticas sociales.

En la misma línea, Chiroque (2021) realizó un estudio cuantitativo no experimental con el propósito de identificar las creencias docentes sobre la enseñanza de la gramática en el enfoque comunicativo con resultados diversos en un contexto de educación primaria en Perú. Las creencias sobre enseñanza de la gramática en el aula de inglés la posicionaron como un elemento importante en las lecciones que se centra principalmente en la forma y poco en el significado y uso. En tanto, los participantes no consideraron al enfoque comunicativo como un método y por tanto no consideran que dé cabida a la integración de la gramática. De igual manera, indicaron preferencia del enfoque inductivo de enseñanza, concepción de la L1 como herramienta de instrucción gramatical, así como la creencia de corregir todo tipo de errores. Esta discusión podría sugerir la práctica e influencia de los métodos tradicionales de enseñanza en el enfoque gramatical, así como la falta de trascendencia comunicativa en el proceso de enseñanza del inglés en la educación primaria. Por otro lado, recalcan la existencia de desconocimiento del rol de los errores en la

adquisición de una lengua extranjera y de las funciones y momentos de corrección por parte de algunos docentes.

De manera similar, Kani y Igsen (2020) exploraron las percepciones de docentes de preescolar y primaria sobre la política de solo inglés implementada en las instituciones privadas en Turquía y sus efectos en sus prácticas en un estudio de caso cualitativo. Los hallazgos demostraron opiniones encontradas ya que mientras el profesorado de preescolar indicó aceptación y utilidad en dicha política, el personal docente en escuelas primarias se inclinó más a la crítica y advocó al uso de L1 de no ser una prohibición. Para este grupo de maestros, si bien favorece la exposición de la segunda lengua, el uso exclusivo del inglés conflictúa la enseñanza de temas difíciles, así como la relación con los aprendices. Por otro lado, las y los maestros de ambos niveles educativos coincidieron con la incomodidad y estrés causados por la asignación de una identidad falsa nativa y el efecto negativo de este en su identidad e interacción con docentes y alumnos. Estos datos apoyan el beneficio del uso moderado de L1 en el aula de inglés, ya que mientras algunos se beneficien del uso exclusivo de la lengua meta en el aula, otros estudiantes y profesores requerirán del apoyo del lenguaje materno para reducir el estrés del lenguaje. Sugieren, además, que la exclusión de la L1 afecta las dinámicas e interrelación entre el docente y el alumno, así como la identidad y desarrollo del profesorado no nativo del idioma.

Otros autores se han interesado en indagar otros aspectos en la enseñanza y aprendizaje del inglés en la infancia, tales como factores motivacionales, involucramiento de la familia y disciplina. Por ejemplo, Sahragard y Ansaripour (2014) analizaron los elementos desmotivacionales y re-motivacionales entre el estudiantado de un programa de maestría de enseñanza del inglés como lengua extranjera en Irán desde las perspectivas cualitativa y cuantitativa. Sus descubrimientos destacaron a los problemas económicos como el factor principal en la desmotivación de sus estudios, específicamente el pago insuficiente como docentes de idiomas y los altos costos en su programa. Otros factores mencionados fueron: un futuro pesimista hacia el reconocimiento de su profesión, características de los profesores del programa; competencia, comportamiento y disponibilidad, diseño del programa de estudios, cuestiones curriculares y administrativas, así como instalaciones y ambiente del aula. Las estrategias remotivadoras que los participantes sugirieron fueron becas y reducción de costos de estudio, que el profesorado

se prepare y desarrollen buenas relaciones con el alumnado, material más actualizado, así como la inclusión de cursos introductorios y cursos más pertinentes con su formación. Estos resultados concuerdan con el salario insuficiente como una de las razones señaladas por la Universidad de Nueva York (2018) detrás de la dificultad de disponibilidad de docentes de inglés. Colocan, además, a la relación estudiante-profesor como un elemento clave en la motivación del estudiantado incluido los niveles superiores en la profesionalización docente colocando a las interrelaciones escolares como un elemento fundamental en el desarrollo integral del educando.

Sobre el involucramiento parental, Al-Fadley, Al-Holy y Al-Adwani (2018) estudiaron las opiniones de maestras y maestros del inglés en escuelas primarias públicas de Kuwait acerca de la eficacia de la participación de padres y madres de familia en el aprendizaje de sus hijos e hijas en un estudio de caso cualitativo. Los hallazgos destacaron que para los docentes el involucramiento de los tutores dentro y fuera del aula es fundamental para el aprendizaje del idioma. Para la mayoría, los padres y madres tienen un rol trascendental en el desarrollo temprano de habilidades de lectura; sin embargo, algunos indicaron la dificultad de esta tarea por cuestiones de alfabetización de sus tutores. Los docentes también mencionaron la contribución de la relación positiva con los padres y madres de familia, aunque algunos reconocieron que en ocasiones el contacto con ellos es casi inexistente. Este estudio nos indica el rol de madres y padres de familia como apoyo pedagógico en el quehacer educativo; no obstante, contradicen la ideología de la necesidad de conocimiento para su involucramiento exitoso, ya que como otros estudios han indicado que los tutores pueden favorecer la actitud hacia la literacidad en el idioma (Hurtado y Castañeda-Peña, 2016) y comportamientos positivos hacia el aprendizaje del inglés (Kim y Barret, 2019).

Por su parte, Alamri (2022) en su trabajo cuantitativo longitudinal para explorar las opiniones de profesoras de inglés de primaria y secundaria acerca de la disciplina y las estrategias de control de grupo en Arabia Saudita, informaron que las maestras de educación primaria están más a favor de las estrategias de control positivas, entre las que se encuentran: ignorar el mal comportamiento, cambios de asientos, elogios, uso de comunicación no verbal, hablar con estudiantes que se portan mal en privado, cambiar el tono de voz, discutir la indisciplina, premiar a individuos o grupos, y dar descansos. Lo

anterior indica un buen manejo de estrategias y de control de situaciones disruptivas en aulas de inglés, así como la sugerencia de una mayor empatía por parte de profesoras en temas de indisciplina. Aunque, también resalta la pertinencia de indagar el impacto de estrategias de control positivas en la interacción entre niñas y niños.

Las cualificaciones del docente de inglés han develado implicaciones importantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En Asia, Alemi, Rezanejad y Marefat (2021) llevaron a cabo una investigación de corte cualitativo con la finalidad de explorar las razones detrás del fracaso académico entre el estudiantado iraní de enseñanza del inglés. Los hallazgos principales revelaron que, desde la perspectiva del profesorado en formación, el elemento principal en dicha problemática fue el factor estudiante, es decir problemas familiares, económicos y laborales. Otros factores, en orden de frecuencia, fueron aquellos relacionados al profesor, la universidad y los materiales utilizados. En otras palabras, método de enseñanza inapropiado, instructores con pocos conocimientos, poco acceso a internet, y material voluminoso y sin actualizaciones. Igualmente, se destacó que no hubo relación significativa entre el género y la edad de los participantes y el fracaso académico en el aprendizaje del inglés. En cambio, Pham (2022) condujo un trabajo mixto con el propósito de examinar las cualidades de un buen docente de inglés como lengua extranjera desde la perspectiva del alumnado y profesorado en Vietnam; revelando que para ambos grupos el conocimiento y dominio de la enseñanza resulta ser el elemento más importante. Otras cualidades percibidas como sustanciales fueron conocimiento del contenido, conocimiento del estudiantado, así como actitudes y valores profesionales. Estos hallazgos advierten de la importancia del perfil adecuado del profesorado de inglés para la satisfacción académica y social de los aprendices, así como de su aportación en el éxito escolar del profesorado en formación como de sus futuros aprendices. Asimismo, indican la conveniencia de abordar los aspectos socio afectivos del estudiante de inglés en sus diferentes niveles.

La identidad docente del maestro de inglés también ha sido de interés para algunos autores. La investigación acerca de perspectivas y opiniones apuntan a la construcción de la identidad docente de inglés como lengua extranjera como un proceso dinámico en el que intervienen experiencias de aprendizaje y factores afectivos. En América Latina, Salinas y Ayala (2018) exploraron el proceso de construcción de la identidad profesional de

estudiantes de enseñanza del inglés como lengua extranjera en Chile, empleando estudios de índole cualitativo y desde la perspectiva sociocultural. Los hallazgos revelaron la influencia de tres factores en dicha construcción: la autoimagen, el entorno de aprendizaje y la experiencia de la práctica, siendo la autoimagen cambiante a lo largo del proceso derivado del entorno de aprendizaje y la experiencia docente. Finalmente, se halló que en la interconexión de los factores mencionados intervinieron, ya sea de manera positiva o negativa, la relación y retroalimentación del profesorado, asesores y supervisores, así como la respuesta y comportamiento del estudiantado. De igual manera, en Asia se realizó un estudio cualitativo para determinar la contribución de un taller interactivo de concientización en la construcción de identidad docente entre profesoras de institutos privados en Irán. Soodmand Afshar y Donyaie (2019) concluyeron que el taller contribuyó a la construcción de la identidad profesional de los participantes, específicamente, en la reflexión en, sobre y para la acción y en la toma de conciencia de sus propios sentimientos. Esta investigación en conjunto con el estudio anterior subraya el rol de la autoconcepción de capacidades y la reflexión constante en el proceso de construcción de identidad académica. Por ende, ponen de manifiesto la relevancia de experiencias positivas de formación particularmente en los últimos años de instrucción docente que aunado con la práctica inicial proveerán de elementos clave en dichas construcciones.

También en Asia, Othman, y Aljuhaish, (2021), con metodología cualitativa de estudios de casos, estudiaron los factores contextuales contribuyentes en la formación de la identidad profesional del profesorado árabe en Malasia. Los hallazgos sugieren que un ambiente de enseñanza positivo, apoyo de sus compañeros y del personal administrativo y una buena relación con el estudiantado y sus tutores fueron elementos significativos en la construcción de su identidad docente. Los datos también dieron cuenta de las diferentes nociones de lo que es ser un profesor, que van desde el rol formador paternal y la transformación del carácter a la facilitación de conocimiento y educación. Lo anterior coloca a las diferentes concepciones del rol docente como otro elemento en la dinámica de identidad docente por lo que resulta de valor abordar dichos roles de manera constante y actualizada en el profesorado en formación y en práctica a fin de contribuir a una mejor construcción de su identidad. En un estudio de corte cualitativo de estudios de casos múltiples más reciente en Chile para conocer la influencia de experiencias de aprendizaje

previas en la visión de la enseñanza y aprendizaje del idioma de profesores noveles en contextos públicos y privados, Rosas-Maldonado, Durán-Castro y Martin (2021) resaltaron que las vivencias con docentes en su formación influyeron de manera significativa en su visión socioemocional y afectiva de la enseñanza, sobre todo en su relación con el estudiantado. Derivado de lo anterior, el profesorado novel resaltó el brindar apoyo socioemocional a sus estudiantes para ayudarlos a conectarse con el inglés, ya sea como una continuación de experiencia positiva o como una manera de cambiar el modelo vivido en su propio aprendizaje. La información obtenida sobre la investigación de la identidad docente pone en evidencia la correlación entre la autopercepción, los ambientes previos de aprendizaje, la práctica inicial, la reflexión, y las experiencias con otros sujetos sociales en la construcción de dicha identidad la cual al ser resultado de un proceso social se puede enriquecer y transformar a lo largo de las experiencias pedagógicas vividas. De igual manera, revelan el rol de la figura docente en el desarrollo de aprendizajes trascendentales no académicos.

Los estudios descritos en contextos internacionales sugieren varias implicaciones. En primer lugar, la conveniencia de mejorar las condiciones para una implementación óptima de la enseñanza centrada en el estudiante, de evaluación formativa y de prácticas del idioma menos tradicionales que permitan la variedad de actividades de aprendizaje y evaluación. En segundo lugar, resaltan las experiencias como estudiantes y a los modelos docentes como los principales factores en la construcción de identidad docente principalmente en profesores de inglés noveles. Finalmente, evidencian la importancia de la preparación académica y dominio del idioma tanto para la práctica pedagógica como en la formación exitosa de los futuros docentes de inglés.

En 2018 en las escuelas normales de México, se incorporaron maestros y maestros de inglés llamados Formador de inglés C como parte de la Estrategia Nacional de Inglés con el objetivo de lograr una educación bilingüe (Martínez, Quirazco y González, 2019). En este sentido, en un estudio cuantitativo para medir el impacto de la Estrategia Nacional de Inglés de estudiantes de las licenciaturas en Educación Primaria, Preescolar y Educación Especial, Trujillo, Delgado González y Herrera (2019) revelaron la valorización e interés en el aprendizaje del idioma por motivos académicos y personales, el deseo de más horas de instrucción, así como importancia de la educación bilingüe en las escuelas normales de la

mayoría de los participantes. Otros resultados significativos señalan la creencia de un mejor aprendizaje de la lengua desde la infancia y por tanto importante que las niñas y niños tengan acceso a esta educación, el interés de ejercer la enseñanza el inglés en su práctica, así como un cambio positivo en aprendizaje del inglés tras la implementación de la estrategia.

Salinas, Dueck y Nieto (2021) expusieron en su trabajo de investigación-acción cualitativa para explorar las percepciones y motivaciones de futuros docentes normalistas en el norte del país hacia la enseñanza del inglés, percepciones encontradas en cuanto al objetivo de aprendizaje en su contexto. Mientras algunos consideran que la instrucción del idioma en las normales es para su futura enseñanza, otros consideran la adquisición de un segundo idioma como el objetivo principal. De igual manera, mientras que un porcentaje menor considera el beneficio del idioma en la docencia, la mayoría lo percibe como provechoso en oportunidades laborales o desarrollo personal. En otro sentido, el profesorado en formación participante reportó como positiva la integración de dichos docentes en su institución, específicamente percibieron beneficios en la motivación e interés hacia el aprendizaje, así como en la preparación de los formadores. Si bien, los resultados de estas investigaciones apuntan a percepción positiva de la Estrategia Nacional de Inglés en las escuelas Normales, estos no indagaron los resultados de aprendizaje de la competencia lingüística de los futuros docentes, por lo que se percibe como oportuno la investigación que permita valorar el impacto a más de cuatro años de su implementación en la formación docente. Por otro lado, los resultados de las investigaciones mencionadas sugieren que para el profesorado normalista la integración del programa no es percibido como un elemento de formación pedagógica a ejercer en el futuro, sino más bien como una oportunidad de desarrollo personal.

También en México, el estudio de corte cualitativo de Méndez López (2020) para entender las emociones experimentadas de docentes en formación durante su experiencia de práctica profesional con infancias y adolescentes, demostró emociones positivas frecuentes como alegría, felicidad y satisfacción, así como emociones negativas de desesperación, inseguridad, frustración, preocupación y estrés. En ambos casos, atribuidas al comportamiento y actitudes del estudiantado, habilidades pedagógicas poco desarrolladas y creencias sobre la enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua. Las emociones

negativas, aunadas a la falta de interés vocacional en la disciplina por la mayoría de los participantes, se debió a la falta de disciplina, motivación e interés, así como a la poca participación del estudiantado. Seguidamente, a la falta de técnicas y estrategias en la enseñanza y control de grupo con estos tipos de estudiantado, así como por las necesidades académicas y afectivas de las y los alumnos. Estos datos podrían indicar el posible rol de la vocación docente en la reducción de experiencias pedagógicas negativas, así como de la regulación de emociones y sentimientos emergentes durante el quehacer educativo.

La literatura sobre el posicionamiento del profesorado con experiencia en la enseñanza con niños en México es limitada y evidencia el interés del profesorado, particularmente de escuelas Normales, hacia el aprendizaje del idioma tanto para fines profesional como personales, así como de sentimientos positivos y negativos en el ejercicio de la práctica pedagógica con este tipo de estudiantado. Por otro lado, es importante conocer la investigación realizada en el nivel básico en nuestro país.

2.3 Enseñanza y Aprendizaje del Inglés en el Nivel Básico en México

El aprendizaje de idioma inglés se ha convertido en un elemento valioso de la educación en México particularmente en el nivel superior dada su relación con la competitividad, el desarrollo y crecimiento económico, el comercio global y la empleabilidad y el acceso al conocimiento y la información (Inglés para la competitividad y la movilidad social**,** 2015; British Council, 2015). Por otro lado, pese que la literatura sobre enseñanza y aprendizaje del idioma inglés en contextos mexicanos se percibe como abundante, poca se ha llevado a cabo en las áreas de formación profesional y metodologías de aprendizaje y más aún en la educación secundaria, primaria y preescolar (Quezada, 2013).

La investigación reciente en la educación básica se percibe como limitada y dirigida hacia las realidades de práctica docente e implementaciones a nivel secundaria. En 2014 González García indagó la medida en que el uso de canciones podría aumentar el vocabulario de estudiantes de Telesecundaria en una investigación-acción. En este estudio la autora destacó el entusiasmo y valoración de la estrategia como una oportunidad de aprendizaje diferente, que resultó positiva no sólo en la adquisición de vocabulario sino también en el desarrollo de habilidades de escucha, escritura y pronunciación. Estos

hallazgos concuerdan con aquellos develados por Çevikbaş, Yumurtacı y Mede (2018) sobre la efectividad del empleo de canciones para el desarrollo de habilidades lingüísticas, por lo que resalta la aceptación de esta herramienta en la educación primaria y secundaria. En el mismo año, Pizano implementó una estrategia de juegos competitivos con el fin de motivar a alumnas y alumnos de Telesecundaria a aprender el idioma, con resultados que indicaron el gusto por los juegos derivado de la diversión que estos conllevan, así como del deseo de ganar y de aprender (Pizano, 2014). Adicionalmente, el estudiantado expresó comprensión de la importancia del inglés, así como preferencia por las actividades de juego colaborativo, y disgusto por actividades del libro, ejercicios de traducción y dictados de sus clases tradicionales. De lo anterior se puede deducir que los aprendices de educación secundaria valoran e identifican las implicaciones del aprendizaje cooperativo y que poseen un grado de motivación intrínseca que podría facilitar la implementación exitosa de estrategias innovadoras, nuevas o poco abordadas que incrementen el interés por el aprendizaje de la lengua extranjeras, así como del mejor desarrollo de habilidades.

De manera similar, Galeano (2018) indagó las actividades empleadas en clases de inglés en Telesecundaria en una investigación descriptiva para determinar el rol de estas actividades, con resultados que descubrieron las discrepancias entre la opinión de los sujetos sociales y lo observado. Mientras el profesorado señaló vocabulario ilustrado, descripciones, juegos, canciones, diálogos, vídeos, audios, lecturas, y crucigramas como las actividades más comunes en el aula, el estudiantado y la observación apuntaron a las preguntas de comprensión y ejercicios de traducción. De igual manera, aunque los docentes mencionaron desarrollar casi todas las habilidades y subhabilidades, los estudiantes y la observación indicaron lectura y vocabulario. Por otro lado, aunque el personal docente participante cuenta con grado en educación no tienen especialidad en la enseñanza del inglés, prevaleció la enseñanza basada en el docente en la mayoría de las actividades empleadas, el rol pasivo del estudiantado y el trabajo individual. Esta discrepancia revela la pertinencia de la observación de prácticas docentes que permitan reflexionar y discernir entre lo percibido y las realidades pedagógicas con el fin de redireccionar el abordaje de estas en el salón, así como de prestar atención a las realidades de prácticas sociales.

También en Telesecundaria, Romero (2021) ejecutó una investigación de estudio de caso cualitativo para identificar las realidades de enseñanza y aprendizaje en las aulas de

inglés en Telesecundarias rurales destacando percepciones tanto de profesores como de alumnos. Los docentes que participaron-quienes además tienen experiencia tanto en escuelas rurales como urbanas- externaron un rendimiento medio bajo, la importancia del rol docente en el aprendizaje, prácticas motivaciones y de apoyo, e igualdad de oportunidades de aprendizaje zonas rurales y urbanas. En tanto el estudiantado-que también tiene experiencia de aprendizaje en escuelas urbanas y rurales- mostró opiniones encontradas sobre la experiencia de aprendizaje, la preparación, metodología e interés de los docentes en ambos contextos. Estos estudios recalcan la importancia de la formación profesional en la disciplina no solo para la mejor integración de estrategias y métodos que posibiliten potencializar el aprendizaje y motivación de los aprendices, sino también para contar con mejores herramientas pedagógicas que les permitan discernir las buenas prácticas de enseñanza y de aprendizaje significativo.

Paralelamente, Magdaleno-Hernández, Magdaleno-Hernández, Cruz-Cruz y Pérez-Soto (2021) indagaron los retos principales que enfrenta el profesorado en instituciones privadas de educación secundaria en un estudio exploratorio descriptivo; señalando diferencias y similitudes en los niveles de competencia del estudiantado. Mientras en los niveles básicos el principal obstáculo para alcanzar los objetivos de aprendizaje se relaciona a cuestiones de disciplina, en los niveles superiores se derivó a la falta de motivación. A su vez, se halló el periodo de atención en ambos niveles como otro limitante en el aprendizaje óptimo del idioma. Lo anterior precisa que el tema de motivación no es exclusivo de la educación secundaria pública. Asimismo, apoyan a Brown (2007) con relación al argumento que sostiene que los estudiantes en edad adolescente se pueden retraer debido a la alta sensibilidad debido a aspectos físicos y emocionales que puede repercutir en aspectos disciplinares.

De igual manera en el contexto de educación secundaria en instituciones privadas, Roa (2021) exploró las expectativas parentales y de coordinadores sobre el aprendizaje de inglés investigación mixta, refiriendo las proyecciones del idioma para el desarrollo académico, social y económico por parte de madres y padres de familia y de oportunidades labores por parte de coordinadores de las instituciones privadas, quienes además en su mayoría, reportaron los niveles B1 y A2 como los esperados a alcanzar en la conclusión de sus planes de estudios. Estos resultados indican el incremento de la concientización de la

importancia del aprendizaje de idioma inglés a nivel mundial y de la posible planeación de objetivos de aprendizaje reales y alcanzables a las características de la realidad del inglés en México en el sector privado de la educación.

Los resultados del estudio cuantitativo de encuesta de Pérez-Hernández y Zamora-Moreno (2021) para conocer los factores psicopedagógicos que impactaron la enseñanza y aprendizaje en pandemia en un contexto de educación secundaria revelaron realidades de tipo económicos, psicológicos y metodológicos en la modalidad en línea. Los datos advirtieron de la poca motivación del profesorado derivada de una serie de factores psicológicos; falta de interacción social en la práctica pedagógica, problemas familiares del estudiantado, cambios de horarios y descansos y sobrecarga de trabajo y sus implicaciones en las relaciones familiares. Además, más de la mitad señaló apoyar económicamente a algún familiar y encontrarse en la necesidad de adquirir otro equipo de cómputo para cubrir las necesidades familiares de acceso a clases. Sobre la dimensión metodológica se encontró que la mayoría considera la planeación basada en el aprendizaje significativo y el programa de Aprendo en Casa como apoyo al aprendizaje del idioma inglés; pero poco uso de herramientas tecnológicas y portafolio electrónico. Esta investigación indica que la enseñanza remota y la situación sanitaria afectaron, además de las dinámicas pedagógicas del profesorado, en aspectos socioafectivos. También destacan la empatía por las situaciones problemáticas de las y los aprendices y por tanto ponen de manifiesto el reconocimiento del impacto de dichos problemas en el desempeño y resultados de aprendizaje. Asimismo, enfatizan la relevancia de indagar las repercusiones de dicha situación desde el enfoque de género.

En relación con la educación primaria la investigación indica la indagación de técnicas de narración. En una investigación cualitativa de investigación-acción, Méndez (2017) implementó la técnica de narración para promover las habilidades de habla entre el alumnado de quinto año de primaria, con resultados que señalaron una mejora significativa tanto en las habilidades del habla como en la adquisición de vocabulario después de la intervención. De manera similar, Gutiérrez Arvizu (2020) llevó a cabo un estudio cuasi experimental con el objetivo de investigar los efectos del uso de historias con la pre-enseñanza de vocabulario en niñas y niños de tercer a sexto grado de educación primaria pública. Tanto los grupos experimentales como los de control recibieron una intervención

con narraciones, con la diferencia de una mayor presentación de técnicas de vocabulario en los grupos experimentales. Los resultados más importantes mostraron el efecto positivo generalizado en la adquisición de vocabulario, así como en las percepciones positivas de las intervenciones con algunas diferencias en ambos tipos de grupos. Mientras el alumnado en los grupos experimentales indicó su preferencia por el aprendizaje de nuevas palabras, los participantes de los grupos de comparación señalaron el conocer el significado. Asimismo, se halló un mejor desempeño en el post-test por parte del estudiantado que recibió la intervención con un mayor número de técnicas, entre estas: visuales, uso de L1, discusión del significado, lectura ilustrada, preguntas de comprensión y contar la historia en pares. Los datos de estos estudios coinciden con descubrimientos similares a nivel internacional sobre la eficacia de la narración como estrategia para el mejoramiento y desarrollo de habilidades, y colocan a la narración como una estrategia que facilita el aprendizaje de vocabulario y que resulta de gran interés para el estudiantado infantil en México.

Por otro lado, en una investigación con enfoque cualitativo para conocer la gama de actos discriminatorios que las y los profesores de inglés como lengua extranjera en México han experimentado, García-Ponce, Lengeling y Mora-Pablo (2017) revelaron que más de la mitad de los participantes- mayoritariamente mujeres- consideraron haber sufrido algún tipo de discriminación en algunos casos de manera recurrente. Entre los principales actos se encuentran aspectos relacionados a la profesión, lingüísticos y físicos. Es decir, concepciones erróneas sobre la disciplina, sub-valorización de la enseñanza del idioma, pronunciación no nativa, y de apariencia física y género tanto para hombre como para mujeres. Lo anterior con efectos negativos en la confianza, motivación, oportunidades y deseos laborales, así como sentimientos de frustración. Estos hallazgos ponen de manifiesto los efectos adversos del poco reconocimiento e involucramiento de los y las docentes en las instituciones en México y de las desigualdades de género que pueden sufrir tanto hombres como mujeres en la disciplina resaltando la necesidad de una transversalidad de género en las diferentes disciplinas para el combate contra las desigualdades. De igual manera, sustentan la discriminación que sufre el profesorado de inglés no nativo particularmente en las instituciones de educación privada en donde el requerimiento por una pronunciación más cercana a al estándar parecer tener más peso que la formación académica. Por lo que, dichos descubrimientos, sugieren que prevalece la ideología de superioridad de la

exposición al lenguaje nativo en el proceso de aprendizaje. En este marco, los resultados de Alghofaili y Elyas (2017) demostraron que el elemento nativo no representa un efecto significativo en el proceso de aprendizaje de los estudiantes; por tanto, se pone de manifiesto la prevalencia de mayor valorización de profesorado extranjero en nuestro país por cuestiones que pueden estar relacionadas al prestigio.

En tanto, el trabajo de investigación doctoral de tipo cuantitativo de Macareno (2019) para valorar la medida en que una intervención de acompañamiento crítico favorece el desarrollo de buenas prácticas del profesorado en formación, de una institución Normal, con práctica docente en educación secundaria, detectó deficiencias en la formación del inglés, así como efectos positivos en varias áreas. Entre los resultados más significativos se encontró actitud de apertura a la escucha y corrección de fallas, mayor independencia y seguridad en su práctica, mejoras en el desempeño, planeación, así en el análisis y reflexión crítica de los métodos y prácticas del modelo de formación gramatical como el dominante en su propia formación e instrucción. Asimismo, las y los participantes indicaron la planeación de acuerdo con las necesidades del estudiantado y control de grupo como los problemas que enfrentaron en su práctica en el aula. Este estudio subraya el rol importante del acompañamiento y asesoramiento profesional en la construcción de experiencia docente inicial para la adquisición no solo del saber pedagógico, sino también de habilidades sociales y afectivas necesarias para un mejor desempeño.

En otra arista, Carbajal, Salazar y Tapia (2020) realizaron un estudio de tipo cualitativo y cuantitativo para promover la concientización y ventajas del servicio social en la provisión de oportunidades de acceso en el aprendizaje del inglés a niños y adolescentes en situación vulnerable a través del Programa del Verano DIF en el estado de Guerrero. Los resultados cuantitativos indicaron mejoría en los conocimientos y habilidades del idioma mientras que los cualitativos mostraron la aceptación e interés en el aprendizaje del inglés.

Estos datos sobre la investigación en el nivel básico en conjunto sugieren dificultades en la motivación y disciplina en el aprendizaje del inglés en México tanto en contextos públicos como en privados, así como la aceptación de actividades lúdicas y la efectividad del uso de estrategias y técnicas variadas en el interés y resultados de aprendizaje entre el alumnado de educación primaria y secundaria. De igual manera,

apuntan al reconocimiento profesional insuficiente hacia las y los maestros de inglés no nativos y la valorización de la instrucción del idioma en zonas sin cobertura en la enseñanza del inglés. La información sobre la enseñanza y aprendizaje en el nivel medio superior durante la pandemia sugiere que además de las implicaciones pedagógicas de la enseñanza remota, la premura de esta causó una carga emocional, económica y de estrés significativa entre el profesorado. Ya que se ha expuesto el escenario de la instrucción del idioma principalmente en la educación secundaria, se abordará la literatura relacionada con el aprendizaje del inglés en contextos enmarcados en el Programa Nacional de Inglés como uno de los temas centrales de esta investigación.

2.4 Enseñanza y Aprendizaje del Inglés en el Programa Nacional de Inglés

La enseñanza del idioma inglés en nuestro país en educación básica pública inició formalmente en 2009 en algunos de los estados de la república con el programa piloto conocido como Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB), el cual a lo largo de estos años ha sufrido algunas modificaciones y se conoce actualmente como Programa Nacional de Inglés (PRONI). El programa, con cobertura en casi todos los estados de la república mexicana, en 2015 obtuvo 6.7 millones de estudiantes (British Council, 2015), se divide en 4 ciclos considerados en 2 etapas; etapa de contacto y familiarización, que corresponde al ciclo 1, y etapa de enseñanza formativa que pertenece los ciclos 2, 3, y 4. El Ciclo 1 abarca 3° de preescolar y 1° y 2° de primaria, el Ciclo 2 se refiere a 3° y 4° de primaria, el Ciclo 3 abarca 5° y 6° de primaria, y el Ciclo 4 a los 3 grados de secundaria (SEP, 2011a), es decir 10 años de instrucción.. Más adelante en el capítulo de contexto local se proporcionará mayor información sobre el programa.

La literatura concerniente al Programa Nacional de Inglés parece ser un área de investigación en crecimiento que se ha orientado al conocimiento de las experiencias y prácticas pedagógicas, así como de los problemas y dificultades en la realización del programa. En la fase inicial Romero, Irigoyen y Grijalva (2012) reportaron en un estudio cualitativo preliminar, diversas problemáticas en las escuelas primarias. Entre estas, poco conocimiento del programa por parte de directores, profesorado tanto de grupo como de inglés, padres y madres de familia, alumnado, e incluso coordinadores estatales. Además, incongruencia entre los discursos y prácticas de apoyo y seguimiento por parte de

funcionarios públicos y de la Secretaría de Educación Pública, cobertura, infraestructura y financiamiento insuficientes, falta de un currículo oficial, así como algunas prácticas pedagógicas poco congruentes con la teoría de aprendizaje establecida. Los datos también señalaron actitudes y niveles de aceptación contradictorias, ya que si bien directores, docentes de inglés, tutores y estudiantado concordaron con la importancia de la instrucción del idioma en las aulas, algunos de ellos consideran que está afecta otras materias al reducir su tiempo. Tal información sugiere que la incorporación del inglés en la educación básica pública en su fase inicial fue percibida como un obstáculo en la realización del quehacer docente y que poca o mal información proporcionada a todos los sujetos involucrados pudo haber contribuido a la percepción de poca utilidad en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en un contexto de orden monolingüe.

También sobre la puesta en marcha del programa, el trabajo de maestría de estudios de casos de tipo cualitativo para evaluar el valor pedagógico de libros de texto en primer y segundo año, Castro (2012) concluyó que los libros analizados no son del todo apropiados a los lineamientos y fundamentos teóricos del programa. Lo anterior, derivado que el contenido de estos no corresponde a la etapa de familiarización a la que refieren, de tener poca relación con los ambientes de aprendizaje y prácticas sociales del lenguaje establecidos en el programa, además de presentar sesgos de género y algunos elementos que no facilitan su uso. Este trabajo de investigación advierte de los inicios dificultosos del programa; desde la poca comunicación y mal interpretación y fines de su implementación en la educación básica con los objetivos con los sujetos sociales involucrados hasta la falta de adecuación de los libros de texto.

En 2013 la revista especializada en la enseñanza de inglés a hablantes de otros idiomas MEXTESOL Journal dedicó un número especial a la investigación acerca del entonces llamado Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB), evidenciando el interés hacia la indagación de los problemas y obstáculos enfrentados por los distintos sujetos sociales, experiencias y percepciones, metodologías, e impacto del programa en distintos estados de la república. Ramírez-Romero (2013) continuó con la investigación cualitativa sobre las problemáticas en la enseñanza del inglés en escuelas primarias develando que estas en su mayoría se relacionan al profesorado de inglés. Esto debido a la deserción y escasez de personal docente, formación y experiencia insuficientes,

poco reconocimiento profesional, relaciones poco satisfactorias con los otros sujetos sociales y condiciones laborales poco satisfactorias. Cabe destacar entre estas últimas, las precariedades relacionadas con los salarios ya que estos se reportaron bajos, por honorarios y atrasados por periodos de meses, así como ausencia de seguridad laboral y social, así como de prestaciones. Por su parte, el estudiantado participante, en su mayoría, indicó motivación e interés a pesar de algunas percepciones de metodologías aburridas y monótonas, así como el deseo de actividades más participativas y lúdicas. Esta discusión podría sugerir que la ausencia de personal especializado y con poca experiencia en la enseñanza con niñas y niños afectó notablemente las fases iniciales del desarrollo del programa y que las condiciones laborales deficientes podrían haber tenido un papel en el desinterés de profesorado mejor calificado.

En otro estudio con enfoque cualitativo sobre los obstáculos no académicos desde el punto de vista de profesorado titular y de inglés, directores y coordinadores en el estado de Puebla, Mendoza y Puón (2013) hallaron tres tipos de aspectos que afectan la implementación del programa: de tipo administrativo, concepciones erróneas y renuencia la a integración del programa de directores, personal titular y padres de familia. Entre los problemas administrativos se encuentran aspectos referentes al retraso de pagos, falta de material y equipo de apoyo, así como de formación en la enseñanza de inglés con niños y en control de grupo. En relación con las concepciones, los resultados indicaron la percepción de las actividades lúdicas, propias del programa, como una actividad sin propósitos académicos, así como la enseñanza del inglés como pérdida de tiempo por parte de algunas maestras y maestros titulares. Estos datos son similares a los hallados por Romero, Irigoyen y Grijalva (2012) en relación con el rechazo del programa de algunos sujetos sociales y de condiciones de infraestructura poco satisfactorias, así como a los de Ramírez-Romero (2013) acerca de las condiciones laborales precarias para el personal docente de inglés. Asimismo, sugieren poco conocimiento sobre las características cognitivas y de aprendizaje de aprendices infantiles, así como del rol y funciones de las actividades lúdicas por parte del profesorado titular y que por ende su incorporación en las clases de contenido podría ser escasas.

Otra línea de investigación de inglés en educación básica en México ha sido las prácticas, metodologías y actividades de enseñanza. Por ejemplo, Quezada (2013)

documentó el progreso e impacto del programa a nivel personal y profesional de docentes del Ciclo 3 (5°y 6° de primaria) en los estados de Querétaro, Aguascalientes, Jalisco y Ciudad de México en un trabajo cualitativo. Sus resultados indicaron métodos auténticos en la aplicación de la enseñanza, relación entre el nivel de conocimientos de inglés y seguridad en el idioma del profesorado, la relación entre el entorno físico y el ambiente positivo en el aula, actitud afectuosa de la mayoría los profesores de inglés, variedad de dominio de idioma y formación profesional, y variedad de libros y editoriales. De estos datos resulta destacable la seguridad que proporciona la preparación metodológica adecuada y competencia del idioma en las buenas prácticas de enseñanza, en la relación con los estudiantes y fluidez en el aula. Lo anterior nos puede sugerir que la promoción de las sensibilidades de género en el profesorado de inglés en el programa también podría resultar en buenas prácticas pedagógicas.

Entre tanto, Pamplón y Ramírez (2013) indagaron con enfoque cualitativo las metodologías de enseñanza empleados por el personal docente en el estado de Sonora, develando prácticas con uso limitado de recursos que afectaron el tiempo de clase y centradas en el docente, actividades de contenido similar en todos los grados, así como indicadores de actividades dinámicas de interés para las niñas y niños. Los hallazgos acerca del uso del español indicaron que esté se emplea con propósitos de compensación más allá del nivel idioma de los docentes, reportado como alto. De las y los docentes de inglés participantes se sabe que el conocimiento insuficiente del enfoque sociocultural, el retraso en la entrega de los libros de texto como su herramienta principal y nivel inadecuado de este, las horas de instrucción aún más limitadas por otras actividades escolares y la falta de un espacio propio afectaron su metodología y resultados de enseñanza y aprendizaje. Estos estudios sugieren que pese al dominio del idioma y de competencia metodológica y pedagógicas en la enseñanza con niños por parte del profesorado, se requiere informarles adecuadamente sobre los componentes y expectativas clave de programa a fin de acrecentar las oportunidades de alcance de logros.

En otra investigación mixta para detectar las actividades de aprendizaje desarrolladas en el ciclo 2 (3° y 4°) y sus problemáticas desde la perspectiva del profesorado, Alcántar Díaz y Montes Reyes (2013) destacaron la preferencia de los aprendices por canciones y crucigramas y gusto por otras actividades como comics y

trabalenguas. Otros resultados significativos demostraron poco gusto hacia las preguntas, diagramas y lecturas y la prevalencia de los estilos de aprendizaje kinestésico y visual. Los participantes señalaron entre las principales problemáticas en la implementación de las actividades propuestas en el programa; necesidad de adaptar material de otras fuentes o comprar nuevo, problemas con la planeación de las actividades requeridas, nivel elevado en los libros de texto que no permiten la realización de los productos y falta de capacitación en manejo de grupo. Estos descubrimientos evidencian el acceso limitado de recursos pedagógicos en las aulas de inglés en México. Asimismo, respaldan dos implicaciones: la discordancia del nivel establecido y aquel presentado en el material proporcionado para guiar la instrucción en programa y pertinencia y preferencia de las actividades lúdicas para el mantenido del interés y desarrollo del proceso de aprendizaje en niñas y niños. Por tanto, resaltan las posibilidades de investigar las manifestaciones de juego desde el enfoque de género en las aulas de inglés en México.

Acerca de las percepciones y el impacto del programa, Salas y Sánchez (2013) realizaron un trabajo de investigación cualitativa longitudinal para comprender las impresiones de profesores de inglés en la primera etapa de implementación del programa en el estado de Puebla. Los hallazgos permitieron dar cuenta de los sentimientos positivos hacia la nueva experiencia pedagógica, sentimientos de pertenencia, así como experiencias enriquecedoras y de crecimiento personal y profesional a pesar del nerviosismo e incertidumbre en algún momento del ciclo escolar. En tanto, los resultados de una investigación de metodología cualitativa que incluyó a todos los sujetos sociales para examinar los efectos del programa en el estado de Aguascalientes en cuanto la comunicación, conexiones, comparaciones, comunidades y cultura, revelaron actitudes positivas del estudiantado y padres de familia hacia el idioma, así como efectos positivos en algunos de los cinco estándares para el aprendizaje de una lengua extranjera. Específicamente, se observaron oportunidades de uso y práctica fuera del aula, conocer otra cultura, y de conexión con contenido de otras asignaturas (Sayer y Ban, 2013), lo cual subraya la conexión interdisciplinar en las aulas de inglés. Estas investigaciones revelan el compromiso y entusiasmo del profesorado de inglés ante la oportunidad de apertura de acceso a la instrucción del inglés en la educación pública en México y que a pesar del nivel avanzado que manejan los libros se han logrado frutos de acercamiento y uso del idioma.

Paralelamente, nos advierten de las posibilidades de transversalización de temáticas de igualdad social.

En otro sentido, tras analizar las percepciones y experiencias de directores de primaria principalmente, de todo el país hacia el PNIEB, López-DeAnda (2013) encontró la predominancia de la valorización del programa, identificación del material didáctico y formación profesional como las áreas con mayor necesidad de apoyo, percepciones positivas de los docentes de inglés y opiniones divididas sobre el compromiso e involucramiento de las madres y padres de familia. Los participantes también percibieron los efectos negativos de la ausencia de la asignatura en la boleta de calificaciones y de la falta de material, por lo que las sugerencias más frecuentes señalaron material en tiempo y forma, así como más material de apoyo. Otras de las recomendaciones principales fueron suficiencia de docentes de inglés y capacitación de estos, continuidad del programa, aumento de horas de instrucción y mejor información y comunicación con la coordinación. Estos hallazgos discrepan de aquellos recabados por Romero, Irigoyen y Grijalva en 2012 sobre la bipolaridad de la aceptación del programa, ya que los primeros resaltan la anuencia del inglés y sus implicaciones académicas de una muestra significativa de directores. Lo cual podría sugerir una reducción de las concepciones erróneas en torno a la integración del programa como una amenaza al funcionamiento de los demás contenidos disciplinares. Por otro lado, respaldan la percepción de apoyo insuficiente por parte de las autoridades educativas. Por lo tanto, se puede argumentar que la aceptación de la instrucción del idioma no fue uniforme en los diferentes estados beneficiados con el programa, situación en la cual podrían haber interactuado diferentes elementos.

La investigación en el área también ha dado cuenta del perfil profesional del profesorado de inglés en el programa. Sayer, Mercau y Blanco López (2013) llevaron a cabo un estudio tipo encuesta con el objetivo de conocer los perfiles del profesorado, así como identificar las áreas principales de necesidad en la capacitación profesional. Los resultados indicaron, por un lado, la existencia de tres perfiles: aquellos con un grado universitario en la disciplina, maestros normalistas y profesionales de otras áreas con conocimiento del idioma, siendo el primero el más común. Por otro lado, las diferencias en los perfiles señalaron tanto las necesidades particulares de capacitación, así como sus fortalezas. Los docentes con formación en la enseñanza además de las ventajas en el idioma

poseen conocimientos sobre los enfoques de enseñanza y aprendizaje y de metodologías comunicativas. Sin embargo, más de la mitad de ellos reportó la necesidad de capacitación en la enseñanza con niños en general, con niños y niñas con necesidades especiales y control de grupo. El profesorado normalista pese a poseer conocimiento y conexión con el sistema educativo y control de grupo no tiene suficiente instrucción del idioma en su formación por lo que sus oportunidades de capacitación recayeron en la mejora de su competencia y metodologías de enseñanza. Finalmente, las y los maestros con formación profesional en otras disciplinas al tener un buen nivel de la lengua requieren de preparación en la enseñanza de un segundo idioma. De igual manera, los descubrimientos de este estudio coinciden con las problemáticas del salario y falta de reconocimiento señalados en los estudios mencionados con anterioridad, así como la necesidad de formación y actualización sobre la enseñanza con aprendices en edad infantil y temas de manejo de grupo como temas recurrentes en que quehacer de la educación básica en México.

El abordaje del libro de texto empleado en el programa también fue de interés en el número especial de MEXTESOL. Lengeling, Mora, Rubio, Arredondo, Carrillo, Ortega y Careto (2013) apuntaron a la insuficiente alineación de los libros con el contenido y objetivos del programa después de explorar las perspectivas de los docentes de primaria sobre el material didáctico en un estudio de corte cualitativo. Más aún, el profesorado mencionó enfrentar dificultades en el empleo del libro ya que además de los retrasos en su entrega y la necesidad de adaptación, no existe una consistencia en el uso de estos no solo en la escuela sino en algunos casos en el aula, seguridad de cobertura y ausencia de material complementario para la implementación de los contenidos del libro como el reproductor de CD. Esta investigación refuerza los datos encontrados por Castro (2012) sobre la relación insuficiente con los contenidos del programa y destapan la entrega de libros de diferente editorial como otro reto relacionado al uso de libros de texto de consideración al qué instituciones, profesores de inglés y estudiantado ha enfrentado en el aula.

En 2014, Alcántar Díaz, Navarro Téllez y Moreno Villalbazo llevaron a cabo un estudio cualitativo con el objetivo principal de evaluar el ciclo 1 (de 3° de preescolar a 2° de primaria) en el estado de Nayarit. Los resultados principales demostraron el desconocimiento hacia las prácticas sociales del lenguaje, del enfoque sociocultural, y del

objetivo de aprendizaje del ciclo por parte de la mayoría de las y los maestros. Otros descubrimientos revelaron casos de instrucción totalmente en español, errores de escritura y pronunciación de los maestros, aburrimiento, tedio y desorden en las sesiones basadas solamente en el libro de texto, ausencia de material auténtico de enseñanza y de la secuencia de apertura-desarrollo-cierre de la clase y falta de libro en algunas escuelas sobre todo las del turno vespertino. Por otro lado, el personal docente expresó inconformidad entre las exigencias del programa y el salario percibido, falta de preparación docente y de conocimientos en la enseñanza con niños y de estrategias para llevar a cabo los lineamientos del programa. Nuevamente los datos evidencian la falta de coherencia entre los lineamientos establecidos y las realidades de práctica en los diferentes ciclos, lo cual resulta preocupante particularmente para el contexto de grados iniciales en donde se comienza el contacto con el idioma y que debido a sus características cognitivas requieren de una variedad amplia de actividades y ejercicios colaborativos y de juego. Además, destacan la importancia de la exposición de sonidos y vocabulario correctos.

Por otra parte, Roux y Medoza Valladares (2014) realizaron un estudio para examinar las experiencias de desarrollo profesional y puntos de vista de contenido y formato de desarrollo profesional de profesorado en secundaria, develando que sólo la mitad de ellos han tenido oportunidades de desarrollo profesional recientes, y que estos en su mayoría fueron cursos cortos de autocontenido. Otros de los datos obtenidos indicaron falta de conocimiento sobre el impacto de diferentes estrategias de desarrollo profesional en la enseñanza como la investigación y observación en el aula, cursos de obtención de grado, redes docentes, conferencias y tutoría. Asimismo, señalaron la planificación de las clases, uso de tecnología y conocimientos sobre la pedagogía como aquellos que les gustaría recibir más capacitación, y en su mayoría mostraron actitud positiva e interés en el desarrollo de habilidades de investigación y participación en la investigación en el aula. Esta problemática apunta a una participación e involucramiento escaso del profesorado de inglés en educación básica en actividades independientes de formación y actualización, así como de investigación causado probablemente por la falta de apoyo administrativo y de estímulos laborales.

En una investigación más reciente sobre las realidades de la enseñanza y aprendizaje del inglés, el trabajo de metodología cualitativa de Millán y Basurto (2015)

develó que las percepciones del profesorado de inglés en secundaria son mayoritariamente negativas en 3 áreas; programa de estudios, condiciones de enseñanza y actitudes de tutores y alumnado. En el plan de estudios los docentes señalaron no ser adecuado pues lo consideran muy avanzado y demasiado orientado en el enfoque comunicativo. En cuanto a las condiciones apuntaron pocas oportunidades de cursos y capacitaciones y falta de recursos adecuados para la enseñanza. Estos datos coinciden con los de Roux y Valladares sobre las pocas oportunidades de desarrollo profesional en las escuelas de educación secundaria. También constituyen una evidencia de la existencia de diferentes grados de motivación entre el alumnado de este nivel, ya que mientras Millán y Basurto y Carbajal, Salazar y Tapia (2020) sugieren poca motivación, los de González García (2014) indican un gran interés en la adquisición del idioma. En otro sentido, estos estudios también podrían direccionar el análisis de temas motivacionales en el aprendizaje del idioma desde el enfoque de género. En otra investigación cualitativa de estudios de caso, Basurto y Gregory (2016) resaltan, tras compartir y comparar sus estudios previos con 10 años de diferencia para conocer las experiencias del profesorado y los efectos de estas en los resultados de aprendizaje, que los docentes siguen percibiendo que el tiempo de instrucción, el número de alumnos, diferentes niveles en un grupo y la falta de recursos didácticos han contribuido a crear condiciones de aprendizaje adversas. Esto pone al descubierto que al igual que otros contextos internacionales, en México las clases numerosas representan un obstáculo para el desarrollo de conocimientos y destrezas incluyendo la adquisición de un segundo idioma.

El uso de tecnologías también ha sido objeto de indagación en los programas de inglés. Flores (2016) investigó el uso de Edmodo dentro y fuera del aula y su impacto en el incremento de vocabulario entre el alumnado de quinto grado desde el enfoque mixto, la autora averiguó que, pese al desconocimiento y mal uso al inicio de la implementación, los aprendices no solamente mostraron una actitud positiva e interés, sino también una mejora significativa en los resultados de aprendizaje en el pre y post- test. Lo cual sugiere que, debido al uso limitado de recursos en las aulas de inglés mexicanas, la integración de herramientas tecnológicas resulta de gran interés y efectividad entre el estudiantado de educación primaria pública. Otro ejemplo es la investigación mixta de Izquierdo, Sandoval, De la Cruz Villegas y Zapata (2017) sobre el uso de las TIC en las prácticas de enseñanza del profesorado de inglés de secundaria y los recursos disponibles para ellos en donde

participaron docentes y alumnos. Este estudio indicó el empleo de programas multimedia en combinación con el libro de texto y de comunicación por mensaje de texto como las tecnologías más frecuentes, pero en porcentajes no trascendentales. Asimismo, se encontró una disponibilidad de recursos muy limitada a cañones multimedia y computadoras en algunas escuelas, el empleo de computadoras y bocinas portátiles de los profesores más jóvenes, así como percepciones de poco conocimiento tecnológico y de poca utilidad de las TIC por parte de algunos docentes. De lo anterior se puede inferir la ausencia de actualizaciones pedagógicas y a la tendencia de métodos y estrategias tradicionales entre el profesorado de este sector. En la misma línea, el trabajo de corte cuantitativo de Gómez, Ramírez, González y Chuc (2019) para analizar los usos de las TIC entre el profesorado de inglés en primarias públicas, indicó que el profesorado en el área investigada utiliza una variedad muy limitada de tecnologías como computadoras portales y memorias USB y que estas están principalmente en función de labores administrativas debido a la falta de recursos, apoyo y capacitación. Los dos últimos estudios aquí expuestos indican por una parte el acceso restringido a recursos digitales para la enseñanza del inglés en educación básica y, en otro orden de ideas enfatizan la importancia de la formación y capacitación periódica de los docentes no solo en estrategias pedagógicas si no también en el uso y aplicación de herramientas tecnológicas que favorezcan la integración de nuevas metodologías como el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras y de temas de desarrollo personal y social.

En 2017 Banks buscó comprender las percepciones de docentes en secundarias generales, secundarias técnicas, y telesecundarias de estados de Chiapas, Puebla, Tlaxcala y Zacatecas sobre su preparación inicial y la relación de ésta con sus realidades de práctica en una investigación doctoral con enfoque cualitativo y cuantitativo. Entre los hallazgos principales encontró poca preparación inicial sobre contenido y metodología, así como prácticas docentes poco prometedoras. Lo anterior debido al nivel de competencia del idioma inferior al establecido por el programa reportado por la mayoría de los participantes, poca experiencia docente-no necesariamente en relación con los años de enseñanza, experiencias de aprendizaje en su formación con métodos tradicionales, factores socioeconómicos y de infraestructura, así como instrucción previa casi inexistente y falta de motivación del alumnado. Estos hallazgos demuestran algunas de las fallas en la

preparación docente con adolescente y la necesidad de formar a futuros docentes de inglés desde un enfoque de multi métodos que les permita acceder a experiencias de aprendizaje variadas que pueden reflejar en tu práctica a futuro.

Por otro lado, también en 2017 Lengeling, Mora y Barrios Gasca llevaron a cabo un estudio cualitativo para explorar los procesos de socialización y la formación de la identidad de maestros de inglés de educación primaria en el estado de Guanajuato. Los resultados sobre la socialización de los participantes mostraron que estos accedieron a la disciplina y al programa de manera fortuita e informal al hacerse de conocimiento por medio de amigos y en algunos casos por la influencia de sus madres en el programa. Más aún, la socialización de los participantes en la disciplina se derivó de la falta y necesidad de profesores de inglés y de personas que pudieran hablar el idioma. No obstante, con el tiempo percibieron que en la práctica la enseñanza requiere de conocimientos e implicaciones complejas, así como de las problemáticas implicadas con la forma de contratación, la falta de material y el rechazo del magisterio titular. Los resultados de estas investigaciones indican la prevalencia de desbalance en los niveles de competencia de los docentes y de contratación de personal educativo con perfiles ajenos a la enseñanza del inglés y con poca o nula preparación en la disciplina y sus características debido a la aparente escasez de profesionales con interés de laborar en el programa.

Por su parte, Roux (2018) examinó los niveles de motivación en la enseñanza del inglés y la satisfacción profesional de profesoras de primaria rurales y urbanas en un trabajo cualitativo de estudios de caso. Los hallazgos permitieron conocer que mientras algunas se identificaron con la vocación docente, para más de la mitad de ellas fue más una cuestión causal. En ambos casos el interés y desempeño del estudiantado, las instalaciones escolares, la relación con colegas, y el currículo fungieron como aspectos en la motivación o desmotivación. De igual manera, las condiciones laborales, el poco reconocimiento y falta de capacitación y de oportunidades de crecimiento laboral contribuyeron significativamente a la insatisfacción de la actividad pedagógica. Estos datos podrían sugerir que la ausencia de vocación docente tendría un rol en la desmotivación pedagógica en la enseñanza con niños, que aunado a las condiciones laborales del programa intensifican la insatisfacción en la enseñanza con infantes y la adopción de la pedagogía crítica.

Finalmente, encontramos el estudio cualitativo de Pamplón y Ramírez (2018) quienes examinaron el libro de español y 6 libros de inglés de 6° grado para determinar la congruencia de estos con el enfoque sociocultural concluyendo que los libros de inglés tienen poca coherencia con el enfoque establecido por el programa ya que en pocos de los libros se menciona la práctica social del lenguaje, sus metodologías y evaluación no concuerdan con la estipulada, no presentan el producto a realizar al inicio de la unidad, actividades mayoritariamente basadas en la presentación-práctica-producción, y ausencia de actividades que promueven el trabajo colaborativo. Lo anterior evidencia el menor peso que recibe la revisión y remodelación de los libros de texto de inglés en comparación con los libros de las otras materias, colocando en una posición de desventaja aun mayor a esta herramienta imprescindible de la instrucción del inglés en la educación básica en México.

Si bien el Programa Nacional de Inglés ha permitido que una población significativa de educación básica pública en México tenga acceso a la enseñanza del inglés como lengua extranjera, los hallazgos de estos estudios muestran que a pesar de la atención a algunas problemáticas, no solamente aún existen obstáculos a vencer, sino que a más de una década de la implementación del programa muchas de estas problemáticas parecen recibir poca atención. Asimismo, los trabajos de investigación indican que se han tomado poca acción para mejorar las condiciones laborales del profesorado desfavoreciendo no solo la enseñanza sino también el aprendizaje del alumnado puesto que funge como un factor en contra como opción profesional de las y los docentes de inglés y en su motivación personal y profesional.

La preparación y competencia lingüística de las y los docentes ha sido otro obstáculo recurrente para el funcionamiento del programa, no solo por la ausencia de estos componentes en los perfiles de algunos prestadores del servicio sino también por el conocimiento limitado en las metodologías de enseñanza con niños, manejo de grupo y de los lineamientos y características de la educación del inglés concerniente al programa. Mucha de la literatura presentada ha indicado que el libro de texto es otra área de la enseñanza en educación básica que necesita ser atendido puesto que se percibe poca alineación con los objetivos, enfoque, prácticas y lineamientos y niveles del idioma establecidos en el programa, afectado la práctica pedagógica y por tanto los resultados de aprendizaje. Al ser el libro de texto el material pedagógico que guía la instrucción en las

aulas y en muchos casos el único recurso didáctico disponible tanto para docentes como para alumnado resulta imperativo asegurar su entrega oportuna y homogénea tanto para estudiantes como docentes.

Una vez provisto el panorama internacional sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés en la educación primaria, la mirada docente y la educación del idioma inglés en el nivel básico en nuestro país, se hace pertinente abordarla influencia del pasaje a un sistema de instrucción remota.

2.5 Enseñanza y Aprendizaje en Tiempos de Pandemia

La Organización Mundial de la Salud (2022) declaró el COVID-19 como una emergencia mundial de salud pública el 30 de enero de 2020, así como una pandemia mundial el 11 de marzo de 2020, impactando seriamente la dinámica cotidiana a nivel mundial en cuantiosos aspectos de la vida incluida la educación. Esta situación sanitaria provocó el cierre de las instalaciones educativas en todos los niveles y al cambio drástico, repentino y obligatorio a la modalidad en línea para que todos los sujetos sociales pudieran seguir las medidas de distanciamiento social. El abordaje de la pandemia en este estado del arte obedece a las repercusiones de esta a corto, mediano y largo plazo en los procesos metodológicos, empleo de recursos tecnológicos y las dinámicas de relación e interacción entre los sujetos sociales, así como la desaparición de la privacidad del ámbito doméstico. Asimismo, responde a la importancia de conocer el precedente que marcó en la enseñanza y aprendizaje del inglés mediado por tecnologías particularmente en los grupos más vulnerables, así como su influencia en impulso y desarrollo de habilidades digitales desconocidas por muchos docentes y alumnos previo a la situación sanitaria.

2.5.1 El Escenario Internacional

La pesquisa de la enseñanza y aprendizaje del inglés durante la pandemia de COVID-19 sugiere una tendencia hacia las experiencias de las y los docentes. Por ejemplo, en Europa, Fořtová, Sedláčková y Tůma (2021) realizaron una investigación cualitativa para conocer la percepción de un grupo de estudiantes de maestría en enseñanza del inglés hacia el rol de la tecnología en la enseñanza en línea en República Checa. Los principales hallazgos relacionaron a la tecnología como determinante del éxito o ausencia de éste en la clase y por ende a los sentimientos de los participantes. Es decir: miedo, nervios y estrés de

enseñar en línea sobre todo en las fases iniciales de la clase, decepción y frustración cuando aplicaciones y procedimientos no funcionaron como lo planeado, y logro ante el buen empleo y funcionamiento de herramientas tecnológicas. Adicionalmente, algunos percibieron a la tecnología como un obstáculo en su desempeño docente.

Tras percibir la existencia de dificultades en la nueva modalidad, algunos autores profundizaron en las acciones para superar los obstáculos surgidos. En el ámbito latinoamericano, Castañeda-Trujillo y Jaime-Osorio (2021) investigaron, desde la perspectiva cualitativa, en un estudio de caso las estrategias pedagógicas y recursos tecnológicos empleados por formadores de docentes de inglés en una universidad en Colombia para hacer frente a los retos de la imposición de la enseñanza remota. Las principales problemáticas señaladas fueron la falta de concentración de los docentes en formación debido a desaparición de la privacidad, a las circunstancias y dinámicas familiares y de espacios óptimos para atender las sesiones, así como conectividad precaria y dificultades en la adquisición de equipos de cómputo. Las estrategias más comunes para enfrentar los cambios se reflejaron en la adaptación del contenido y discursos académicos a las características de administración y entrega en ambientes virtuales, el uso de páginas web diseñadas para el trabajo colaborativo, así como el uso de redes sociales para incrementar la participación y mejorar la comunicación. Estos datos exponen que ante el desconocimiento y falta de experiencia del aprendizaje mediado por tecnologías los profesores subordinaron la eficiencia docente al desempeño de la tecnología y que, derivado del desplazamiento de la enseñanza presencial se vieron obligados a buscar estrategias que les permitieran mantener la entrega, comunicación y colaboración con los estudiantes.

En tanto en Asia, el estudio mixto de Kusuma (2022) para conocer la integración de la tecnología y la enseñanza de habilidades del habla de futuros docentes del inglés en Indonesia mostró la alta frecuencia del uso de WhatsApp, YouTube y Google Forms no solo para la enseñanza síncrona y asíncrona de habilidades del habla, sino también para la gestión de los cursos, específicamente para comprobar el seguimiento a las instrucciones y asistencia a las sesiones, compartir material, asignación y envío de trabajos, así como medio de retroalimentación. Esta información demuestra que para la enseñanza en línea fue necesario recurrir a herramientas tecnológicas que cubrieran algunas actividades complementarias a la instrucción. También en 2022, Khreisat (2022) realizó una

investigación mixta para dar a conocer la información más reciente sobre las estrategias de enseñanza adoptadas durante la pandemia por profesorado de inglés en Asia y Medio Oriente desde el enfoque de revisión sistemática de la literatura; revelando modalidades de trabajo colaborativo, aula invertida y de andamiaje como las más empleadas en dichos países. Lo anterior pone de manifiesto el empleo de herramientas tecnológicas no académicas durante la contingencia sanitaria, así como la recurrencia del trabajo colaborativo y de promoción de la independencia de aprendizaje y obtención de información a través de la estrategia de aula invertida.

Por su parte, Yücedağ y Çetín (2020) exploraron las actividades de ocio de 989 profesoras y profesores de primaria, secundaria y preparatoria en Turquía en un estudio de encuesta. Los resultados pusieron de manifiesto las percepciones positivas durante el aislamiento, así como el incremento de tiempo libre y de actividades de ocio durante este periodo; dedicado principalmente al descanso, navegación en redes sociales, ponerse al día con las noticias, películas y series de televisión, música y libros, y, cuidado de la familia y del hogar. Estos descubrimientos señalan el lado positivo de la transformación a la modalidad en línea para algunos involucrados, en particular del profesorado para quienes representa una oportunidad de descanso.

Los hallazgos sobre las experiencias de las y los estudiantes han revelado opiniones variadas. Un ejemplo es el trabajo mixto de Çoban y Vardar (2021) para determinar las perspectivas de las y los estudiantes turcos de la enseñanza del inglés y sus formadores sobre la educación a distancia. Los datos cualitativos demostraron opiniones encontradas en torno a los resultados de aprendizaje, la intensidad y el contenido teórico de los cursos, el método, los materiales, la interacción social, confiabilidad de la evaluación, la práctica docente, y el aprendizaje activo. Para ambos grupos la flexibilidad en tiempo y espacio, así como la posibilidad de repasar lecciones grabadas fueron los aspectos positivos más resaltados. Asimismo, las y los instructores sumaron la posibilidad de compartir una amplia variedad de recursos y utilización del tiempo de manera más eficiente, mientras que el estudiantado señaló mayor comodidad en comparación con la educación presencial. En tanto, los resultados cuantitativos evidenciaron la actitud moderada hacia el aprendizaje a distancia con puntos más altos por parte de las estudiantes. Con esta información se pone de manifiesto la variedad de grados de satisfacción sobre el aprendizaje mediado por

tecnologías y del posible rol de los diferentes tipos de aprendizaje del estudiantado en dicha implementación.

En Asia, Amrullah, Sribagus y Nanzah (2022) exploraron la interacción entre el estudiantado que participó en un curso de enseñanza del inglés en niños en un estudio de caso; exponiendo la alta promoción de la interacción entre pares a través del uso de plataformas, grupos de WhatsApp y actividades de discusión, así como la valorización de la variedad de plataformas e interacción facilitadas por el docente y el material proporcionado en el curso en un contexto en Indonesia. Estos estudios evidencian la variedad de experiencias de aprendizaje y el grado de involucramiento y participación de los estudiantes, así como de los beneficios a la apertura de recursos y flexibilidad de esta modalidad. Mientras tanto en América Latina, los resultados del estudio de caso mixto de Coutinho dos Santos y Veléz (2021) para explorar la eficiencia de ClassDojo en la motivación participativa entre estudiantes de sexto grado en Ecuador, determinaron el incremento significativo en la participación de los aprendices. Las niñas y los niños mencionaron el gusto por la plataforma educativa por tres razones principales; la oportunidad de ganar puntos, hacer visible su participación y facilitar la interacción con sus compañeras y compañeros. Estos resultados reflejan el efecto positivo en el interés y motivación de la niñez hacia el aprendizaje mediado por tecnología y del empleo de herramientas lúdicas como alicientes en las limitaciones propias del abandono repentino del aprendizaje cara a cara.

El ámbito de las percepciones de padres y madres de familia sobre la enseñanza y aprendizaje a distancia ha sido menos abordado. Un ejemplo es el trabajo de encuesta a gran escala de Brom, Lukavský, Greger, Hannemann, Straková y Švaříček (2020) en Europa, quienes examinaron la experiencia de padres y madres en República Checa sobre la educación en inglés de sus hijos e hijas durante el confinamiento. Los resultados indicaron que las y los niños dedicaron de dos a cuatro horas diarias y los mayores un poco más y que muchos de los tutores apoyaron a sus hijas e hijos la mitad de este tiempo. Su ayuda consistió en explicar instrucciones, revisar el trabajo realizado, enseñar nuevos temas y, en menor medida ayuda en la resolución de tareas. Sobre la enseñanza en casa, la mayoría de los participantes mencionó afrontar la situación más o menos bien; aunque algunos señalaron la falta de dispositivos y de tiempo, problemas tecnológicos, habilidades de

enseñanza y conocimiento del contenido inadecuados como los principales obstáculos para motivar y apoyar a sus hijos. Esta investigación indica que, a pesar de las limitaciones e impactos en la vida cotidiana por la pandemia, el apoyo parental no sólo no disipó, sino que se percibe fungió como un aliciente en el desempeño del estudiantado infantil durante una situación mundial incierta.

De igual manera, Almansour y Alaudan, (2022) analizaron, desde el enfoque cuantitativo, los desafíos enfrentados por parte de padres de familia y personal docente en la evaluación del aprendizaje del inglés en niñas y niños en Arabia Saudita. Por un lado, en ambos grupos se percibió a las evaluaciones en línea como más convenientes, divertidas e interactivas que aquellas en papel. Sin embargo, la mayoría de ellos no concuerda con la pertinencia de esta en la evaluación del estudiantado infantil debido a la falta de confiabilidad, problemas técnicos, riesgo en la falta de honestidad, capacidades técnicas limitadas por parte del alumnado, desafíos de evaluar las habilidades de escuchar y hablar en línea, así como la ausencia de interacción física. La información obtenida en estas discusiones indica, por un lado, el manejo parental y apoyo adecuado durante la enseñanza remota. Por otro lado, sugiere reconsiderar las formas de evaluación mediadas por tecnologías y sus implicaciones en aprendices infantiles.

La información obtenida sobre la enseñanza remota durante el confinamiento por la pandemia de COVID-19 a nivel internacional demuestran que, a pesar de tener una buena aceptación en los sujetos sociales, resultó de menor interés y motivación para el estudiantado que la enseñanza presencial. Más aún, evidenciaron el surgimiento de dificultades en su implementación para la mayoría de los implicados; señalando al acceso a equipos de cómputo e internet como los obstáculos principales tanto para personal docente y el alumnado como para padres y madres de familia, así como las implicaciones socioemocionales de mostrar las realidades familiares en el desempeño de docentes y estudiantes. Asimismo, muestran que el conocimiento o ausencia de este sobre herramientas tecnológicas y uso impactó la práctica docente. No obstante, maestros y alumnado coincidieron en la comodidad, mayor retroalimentación y flexibilidad en comparación con la modalidad presencial. A pesar de la ausencia de interacción cara a cara, los datos sugieren que esta no afectó significativamente el rendimiento y aprendizaje de las y los estudiantes debido al trabajo colaborativo asíncrono y síncrono promovido por las y

los docentes no solo por medio de plataformas y aplicaciones académicas, sino también mediante el uso de redes sociales y aplicaciones de mensajería instantánea. Por último, sugieren que la transición al sistema en línea brindó oportunidades de tiempo libre y actividades de ocio para algunos docentes. No obstante, los estudios referidos nos advierten de la ausencia de la perspectiva de género en el análisis de las interacciones durante la enseñanza remota y de sus implicaciones afectivas y académicas.

2.5.2 El Escenario Mexicano

La investigación sobre la educación del idioma inglés en México durante la situación sanitaria es escasa y se ha centrado en las percepciones y experiencias de docentes en formación. Así, Wilson y Lengeling (2021) realizaron un estudio cualitativo basado en la teoría sociocultural para conocer las experiencias acerca del cambio de modalidad causada por la pandemia. Los participantes, la mayoría con experiencia docente, indicaron problemas de conectividad y acceso a equipos tecnológicos, no solo como estudiantes sino también para sus estudiantes. Asimismo, mencionaron cambios y altibajos de emociones, desde entusiasmados ante la nueva modalidad de aprendizaje, luchas emocionales sobre sus situaciones familiares, exhaustivo en muchos contextos incluidos el académico, y productivo a nivel personal y académico. Esta información coincide con datos obtenidos en contextos internacionales sobre la variedad de emociones y sentimientos sobre la mudanza repentina al aprendizaje mediado por tecnologías y del factor personal en el rendimiento tanto de docentes como de alumnos.

Otro ejemplo es la investigación de corte cualitativo de Juárez-Díaz y Perales (2021) con el objetivo de averiguar las experiencias y emociones de formadores y docentes en formación. Los resultados más sobresalientes demostraron la falta de presencia social por parte de la mayoría de las y los formadores, limitándose a la proporción de contenido y tareas, así como la ausencia de los componentes reflexivo y metacognitivo. Los docentes que sí llevaron a cabo llamadas y comunicación sincrónica reportaron poca participación de las y los alumnos. Otros hallazgos señalaron disgusto de más de la mitad de los participantes hacia la enseñanza y aprendizaje remoto. La mayoría de los formadores reportó emociones negativas debido a la mayor carga de trabajo mientras que algunos mencionaron satisfacción de desarrollar nuevas estrategias de enseñanza, aprendizaje sobre

las TICs y aplicación de conocimientos en la enseñanza en línea como aspectos positivos. Por otro lado, el estudiantado reportó sólo emociones negativas en su experiencia de aprendizaje- estrés, frustración, confusión, ansiedad, aburrimiento y presión- derivado de la metodología empleada, falta de equipo o acceso a internet, así como problemas en la compresión de contenido. Estos datos develados por Wilson y Lengeling (2021) y Juárez-Díaz y Perales (2021) sugieren que en el contexto mexicano la enseñanza en línea conllevó a un incrementó de la carga académica y afecciones socioemocionales en los profesores, ausencia de comunicación y de experiencias de aprendizaje, así como poco involucramiento del estudiantado.

En 2022, Alhor Martínez y Salas Serrano llevaron a cabo un estudio de caso cualitativo con el fin de explorar las experiencias de profesorado en formación en su práctica profesional en el nivel preescolar; indicando obstáculos y pedagogías implementadas en la nueva modalidad, así como de oportunidades de aprendizaje y crecimiento profesional. Es así como se conoce que, al igual que en otros contextos, el aspecto de la infraestructura ha sido el reto principal que enfrentaron los docentes durante la enseñanza remota. Asimismo, los futuros maestros indicaron la falta de tiempo y de conocimientos de las madres y padres de familia para apoyar a sus hijas e hijos como otra problemática emergida durante su experiencia, aunado a la necesidad de adaptar sus métodos de enseñanza a la modalidad en línea y las implicaciones en el tiempo invertido en la planeación y creación de material. Por lo demás, los resultados señalaron el uso de videos, plataformas, aplicación de mensajería instantánea, Google Forms, YouTube y hojas de trabajo como las pedagogías utilizadas para la entrega e instrucción del idioma. Estos hallazgos concuerdan con el empleo de tecnologías no académicas obtenidos en estudios internacionales y de la falta de tiempo como factor en la intervención de madres y padres de familia; no obstante, difieren con el involucramiento parental pertinente para la gestión de la enseñada en línea encontrado por Brom *et al*. (2020). Sin embargo, sugiere mayor reflexión del grado de intervención de madres y padres en el proceso de aprendizaje del inglés en el contexto mexicano.

Por su parte, Vázquez Enríquez (2022) llevó a cabo un trabajo de maestría de corte cualitativo etnometodológico para analizar el conflicto en la convivencia escolar en el aula virtual de primer y segundo grado de primaria de un colegio privado. Sus hallazgos

señalaron, desde la perspectiva docente a una convivencia similar al aula física pero mayores distracciones por causa del entorno familiar, así como un acompañamiento adulto constante que en ocasiones llegó a ser un obstáculo y a ejercer cierta presión tanto para el profesorado como para el alumnado. De igual manera se destacó la implementación de adaptaciones de rutinas, relaciones y espacios familiares.

La información encontrada en la investigación relacionada a las experiencias de instrucción remota del inglés en contextos mexicanos difiere de los hallazgos a nivel internacional sobre la actitud positiva y aceptación de la enseñanza en línea ya que en nuestro país se percibió una tendencia a resaltar las experiencias insatisfactorias de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, sugiere que, a comparación de otros países, en México la interacción mediada por tecnologías con el docente no fue suficiente para lograr resultados de aprendizaje satisfactorios. Por otro lado, los datos concuerdan con el factor de acceso y conectividad como el mayor obstáculo en dicha modalidad a nivel mundial. Esta es una problemática comprensible ya que de acuerdo con datos del INEGI (2020) en México un poco más del 40 % de los hogares no cuenta con computadora ni conexión a internet afectando principalmente las zonas rurales. La UNICEF (2020) señala que hay varios retos y riesgos de género que presenta la pandemia por el virus del COVID19 a nivel mundial, entre ellos 1) mayores problemáticas relacionadas a la pobreza para las mujeres y niñas, 2) mayor carga de trabajo relacionado a labores del hogar, 3) violencia de género, abuso y desamparo, 4) matrimonios prematuros, 5) mayor riesgo de muerte de varones, mayor vulnerabilidad de personas con discapacidades y 7) mayor número de embarazos adolescentes lo cual se traduce en el agravamiento de repercusiones económicas, sociales y de salud a las ya existentes dificultades para las mujeres. Asimismo, señala que la pandemia ha resaltado los estereotipos y roles de género sexistas, así como aumento de trabajos de cuidado, mayor vulnerabilidad, impactos en la deserción y abandono escolar y aumento de violencia de género y matrimonios en detrimento de las mujeres (UNICEF, 2021).

De acuerdo con la Ibero (2021) y Figueroa y Tello de la UNAM (2021) la situación sanitaria intensificó formas violencia y maltrato contra las mujeres incluida la violencia digital y acoso cibernético derivado del confinamiento. Peña Zerpa (2021) en su estudio exploratorio descriptivo de revisión documental relacionado a tema de violencia contra el profesorado durante la pandemia identificó que se denunciaron casos de violencia docente

de tipo *hacking*, ciberacoso, cyberbullying, *phishing, sexting* y sextorsión, así como violencia verbal por parte de padres y madres de familia en países como Colombia, Venezuela, Nicaragua y Perú.

En México la migración a la modalidad en línea de manera síncrona y las derivaciones a las muestras de realidades en el hogar permitió visibilizar y hasta atestiguar cuestiones de violencia de género hacia la mujer. Un ejemplo es el caso de una docente de inglés de la preparatoria 5 de la Universidad Autónoma del Estado de México, quien durante una sesión virtual en una plataforma en abril de 2021 (Infobae, 2021) sufrió agresión a manos de su pareja siendo testigos sus alumnas y alumnos. Lo anterior refuerza la necesidad de entrelazar la educación y la pedagogía con la transversalidad de género en nuestro país.

A manera de cierre, la investigación concerniente a los contextos nacionales e internacionales en la educación del inglés en educación básica, principalmente en la educación primaria dan cuenta de implicaciones tanto en la enseñanza como en el aprendizaje. En este sentido, constituyen una evidencia de la necesidad de mayor instrucción en la enseñanza con infantes, así como del conocimiento de sus características cognitivas y de aprendizaje. Paralelamente, los datos indican la existencia de elementos curriculares, temporales, de infraestructura, y de acceso a recursos como algunos de los factores con mayor impacto en el detrimento de la integración eficiente de enfoques, metodologías y tecnología. Asimismo, se resalta la idoneidad y practicidad de la educación del idioma en la integración de contenidos interdisciplinarios, así como la importancia de las experiencias positivas de instrucción y formación docente en el profesorado en formación y novel para la construcción de una identidad docente asertiva. En el mismo orden de ideas, la información presentada en este capítulo advierte la pertinencia de centrar el aprendizaje en el estudiante a través del uso diversificado de ejercicios, técnicas, actividades colaborativas y métodos de evaluación, tanto para efectos de desempeño como de motivación e interés de los y las aprendices, así como del valor de las oportunidades de exposición de la lengua extranjera.

La emergencia sanitaria que obligó la implementación de la educación remota por un periodo aproximado de dos años en gran parte del mundo demostró que no se cuenta con

el acceso a equipos e internet que favorezcan y garanticen el ejercicio eficiente de la educación en línea y mediada por tecnología en muchos países incluido México. Aunado a esto y debido al cambio repentino de modalidad, el conocimientos y capacitación docente limitados acerca de recursos tecnológicos y sus usos con propósitos educativos desfavoreció en algunos casos la experiencia de profesores al igual que de alumnado. Aunque, por otro lado, proporcionó una nueva experiencia tanto de enseñanza como de aprendizaje e impulsó el desarrollo de habilidades tecnológicas.

Finalmente, los estudios correspondientes al Programa Nacional de Inglés muestran el impacto negativo de las condiciones laborales y salariales en la motivación, autopercepción y satisfacción profesional de los prestadores del servicio, quienes en muchos casos enfrentan las implicaciones de una desvalorización de su profesión y el poco reconocimiento a la asignatura por parte de maestros y maestras titulares, directivos, y padres y madres de familia. Pese a los beneficios del programa en la cobertura a las instituciones públicas primarias y de educación inicial, así como de facilitación de oportunidades de aprendizaje y uso del idioma dentro y fuera del aula, y de acceso a otra cultura y reforzamiento de contenidos de otras materias, los objetivos de aprendizaje establecidos para cada ciclo del programa no parecen estar cumpliéndose.

Es cierto que el profesionalismo y actitudes positivas del profesorado de inglés para afrontar los diferentes desafíos en su práctica han contribuido significativamente en la operación del programa, prueba de ello es la continuidad del programa a lo largo de la última década. No obstante, resulta pertinente llevar a cabo más investigación a fin de tener información que permita discernir la existencia de cambios y experiencias más actuales, así como una evaluación de impacto del PRONI incluyendo la relación de las condiciones laborales de los y las docentes y los avances logrados con el fin de llevar a cabo un curso de acción que beneficie a todos los involucrados en el programa.

En el siguiente capítulo se presentan las contribuciones de algunos organismos reconocidos internacionalmente con relación al género, perspectiva de género, educación e igualdad entre otros, así como de sus señalamientos y estrategias para mejorar las condiciones de hombres y mujeres para el bienestar, adelanto y desarrollo integral de las sociedades

CONTEXTO

CAPÍTULO 3

LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN EL ESCENARIO INTERNACIONAL, NACIONAL Y LOCAL

La perspectiva de género ha puesto en el debate cuestiones de poder, jerarquías y desigualdades en la estructuración de la vida social que históricamente han sido justificadas bajo la ideología del orden natural. Para Vaillo (2016) la categoría del género en el área académica puso en evidencia sesgos construidos alrededor de la ciencia. Esto es, su acuñación visibilizó las marcadas desigualdades entre hombre y mujeres y el acceso a educación, ciencia e investigación por razones de género. Como derivado del incremento del abordaje de género en diferentes ámbitos (Benavente y Valdés, 2014), varios países han incorporado en sus constituciones regulaciones para la igualdad de género como parte de las recomendaciones señaladas internacionalmente. Esto demuestra la responsabilidad social de la educación en la implementación de mecanismos que permitan coadyuvar en la batalla contra las inequidades de género que se han hecho presentes en varios sectores y que han permeado en hombres y mujeres de distintas edades. En la investigación, el contexto social representa la generación de conocimiento que permite comprender la realidad sociocultural de los sujetos involucrados, así como "conocer las necesidades, problemas y una serie de circunstancias" (Noriega, Rodríguez, López, Buchí, Girón y del Cid, 2021, p.77) de gran relevancia al fenómeno de estudio. En este sentido y dado el significado de la transversalidad de la perspectiva de género en todos los niveles educativos, se presentan algunos organismos que han contribuido en la integración y desarrollo de políticas de igualdad de género.

3.1 Panorama Internacional

En el escenario global, los intentos de integración normativa de los derechos de las mujeres y la igualdad entre hombres y mujeres se dieron en 1949 con la Declaración Universal de Derechos Humanos en donde los países concordaron en la búsqueda de la libertad, igualdad y dignidad de todas las personas sin distinción de sexo, color, creencias, religión, entre otros. Este documento también fue adoptado por la recién creada Organización de las Naciones Unidas (ONU) como respuesta a los actos ocurridos durante

la Segunda Guerra Mundial y sus establecimientos continúan sirviendo como los fundamentos de los derechos internacionales humanos, así como de base para leyes y normas nacionales e internacionales (Amnistía Internacional, 2023). Estos datos nos indican, una vez más, que la lucha de la igualdad parte de la notoriedad de acontecimientos que han atentado contra la vida y respeto hacia las personas y que requieren de los esfuerzos y actuación en conjunto para su realización. Nos muestran, también, que en la toma de conciencia de injusticias entre las naciones se hace visible la necesidad de sensibilizar y mejorar las condiciones de las mujeres como uno de los grupos que más ha sufrido las consecuencias de distintas opresiones.

3.1.1 La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)

Este organismo internacional, que opera desde 1946, está dedicado a alcanzar la paz a través de la cooperación entre países en los ámbitos de educación, información, comunicación, cultura y las ciencias. Asimismo, contribuye con sus programas, al logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) para la Agenda 2030, aprobada por la asamblea general de las Naciones Unidas (UNESCO, s.f.) en 2015 (Naciones Unidas, 2018). Dicha Agenda aspira, además de un mundo en el que impere el respeto por los derechos humanos e igualdad de oportunidades, un mundo "que garantice no solo que las niñas y niños, las mujeres y los hombres obtengan acceso a los distintos niveles de enseñanza y los cursen con éxito, sino que adquieran las mismas competencias en y a través de la educación" (UNESCO, 2019, p.4). La organización actualmente cuenta con 193 miembros y 11 ministros asociados, incluido México con ingreso a la organización en el año 1946 (UNESCO, 2021b). Lo anterior señala en alcance e impacto internacional del organismo y de su apuesta a la educación como el medio para el logro desarrollo integral de los países y que estos laboren desde y para la igualdad y ejercicio de derechos para todos y todas.

Nacida a partir de la preocupación de las guerras mundiales y con el ánimo de prevenir un tercer estallido, esta organización no sólo se funda en los acuerdos políticos y económicos, sino en el apoyo unánime y perdurable que considere la paz en el diálogo y la comprensión y solidaridad moral e intelectual (UNESCO, s.f.). Es por eso que busca, entre

otros, el acceso a la educación de calidad para la niñez, la promoción y protección del patrimonio cultural, fortalecer los vínculos internacionales y la libertad de expresión. Su objetivo principal es "Contribuir a la conservación de la paz y de la seguridad estrechando, mediante la educación, la ciencia y la cultura, la colaboración entre las naciones con el fin de asegurar el respeto universal de la justicia, de la ley, de los derechos humanos y de las libertades fundamentales para todos, sin distinción de raza, de sexo, de idioma o de religión, que la Carta de las Naciones Unidas reconoce a todos los pueblos" (UNESCO y Gefate Madrid, 2011, s. n.).Visto lo anterior, podemos resaltar la importancia de las relaciones y colaboración de las naciones en todos los niveles en aras de alcanzar un mundo socialmente justo y con igualdad de oportunidades en todos los ámbitos mediado por la educación y el reconocimiento y promoción de los derechos de las personas.

En el ámbito de la educación, la UNESCO trabaja en la transformación de la educación mediante 1) la promoción de escuelas inclusivas, equitativas, seguras y saludables, 2) aprendizaje y competencias para la vida, el trabajo y el desarrollo sostenible, 3) la enseñanza y profesión docente, 4) aprendizaje y transformación digitales y 5) financiación de la educación. De igual manera, en conjunto con los países, trabaja en la aplicación e intercambio de políticas, planes y buenas prácticas. En su visión de la educación como un derecho de toda la vida, las cuestiones de género son un eje central y por tanto la eliminación de la discriminación (UNESCO, 2022b). De ahí que se resalte el rol y la trascendencia de la UNESCO en la educación nacional e internacional tanto para los países, gobiernos y autoridades y organismos encargados de la educación, así como para profesorado y estudiantado debido a su alcance en muchos sectores centrales de la educación. En 1960 en la Convención en contra de la Discriminación en Educación el Artículo 1 especifica lo siguiente:

"[…] se entiende por "discriminación" toda distinción, exclusión, limitación o preferencia, fundad en la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, las opiniones políticas o de cualquier índole, el origen nacional o social, la posición económica o el nacimiento, que tenga por finalidad o por efecto destruir o la igualdad de trato en la esfera de la enseñanza […]" (UNESCO, 1960, p.2). Lo anterior nos indican que cualquier trato desigual o desvalorización de las personas de cualquier tipo en la educación es una violación a los derechos humanos que se consagra como inaceptable en los tratados internacionales. Por

consecuencia, conlleva repercusiones negativas a las personas discriminadas al igual que a la sociedad en conjunto pues contribuye a la generación de desigualdades y exclusión sociales, limitan el acceso y desarrollo educativo y favorecen la normalización de prácticas discriminatorias excluyentes.

La UNESCO como un organismo que advoca la paz, igualdad, equidad, inclusión y educación para todos, también hace mano de instrumentos internacionales que promueven los derechos, la no violencia y la no discriminación. Esto se ilustra en la Tabla 1 a continuación:

Tabla 1

Algunos instrumentos internacionales adoptados desde la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1949.

Instrumento	Declaración
Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra la Mujer, (CEDAW), 1979	Artículo 10: "Los Estados Partes adoptarán todas las medidas apropiadas para eliminar la discriminación contra la mujer, a fin de asegurarle la igualdad de derechos con el hombre en la esfera de la educación y en particular para asegurar, en condiciones de igualdad entre hombres y mujeres: […]"
Declaración Universal de Educación para Todos, 1990	Artículo 3: "La prioridad más urgente es garantizar el acceso y mejorar la calidad de la educación para niñas y mujeres, y remover todos los obstáculos que impiden su participación activa. Todos los estereotipos de género en la educación deben ser eliminados".
Conferencia Mundial sobre las Mujeres, Beijing, 1995	Plataforma de Acción, Capítulo IV, Sección B, párrafos 69-74: "Los planes de estudios y los materiales didácticos siguen estando sesgados en gran medida por cuestiones de género y rara vez son sensibles a las necesidades específicas de niñas y mujeres. Esto refuerza los roles tradicionales femeninos y masculinos que niegan a las mujeres oportunidades para una participación plena e igualitaria en la sociedad. La falta de conciencia de género por parte de los educadores en todos los niveles fortalece las desigualdades existentes entre hombres y mujeres al reforzar las tendencias discriminatorias y socavar la autoestima de las niñas"
Marco de Acción de Dakar, Educación para Todos: Cumplir nuestros compromisos colectivos, 2000	"Objetivo 2: Garantizar que para 2015 todos los niños, en particular las niñas, los niños en circunstancias difíciles y los que pertenecientes a minorías étnicas, tengan acceso y completen la educación primaria gratuita y obligatoria de buena calidad." "Objetivo 5: Eliminar las disparidades de género en la educación primaria y secundaria para 2005 y lograr igualdad de género en la educación para 2015, centrándose en garantizar el acceso pleno e igualitario de las niñas y al logro en la educación básica de buena calidad".

Fuente: UNESCO, 2009, pp.19-20.

La adopción de estos instrumentos en la labor de la UNESCO nos muestra la prioridad de mejorar las condiciones de vida y educativas para las mujeres y niñas debido a la persistencia de inequidades en el sector, no sólo en términos de acceso y calidad sino también en temas de sesgos de género. No obstante, se sigue observando falta de sensibilidad de género en el devenir educativo tanto en las prácticas como en su organización y estructuración, así como obstáculos que ralentizan y desmotivan la trayectoria educativa y académica de las mujeres, así como el ejercicio y goce de la igualdad entre hombres y mujeres.

En el mismo sentido, este organismo define a la igualdad de género como la condición equitativa y acceso a las mismas oportunidades en el ejercicio de derechos humano, la contribución al desarrollo nacional, político, económico, social y cultural, así como al goce de los beneficios de los resultados de dicho desarrollo tanto para mujeres como para hombres (UNESCO y SITEAL, 2019). De ahí que se establezca asegurar la educación para hombres y mujeres como uno de los objetivos estratégicos de la UNESCO y la Agenda 2030. Algunas de las acciones de la UNESCO para la igualdad de género en y través de la educación son (UNESCO, 2019):

- Proporcionar una mayor rendición de cuentas sobre los compromisos relacionados a la igualdad de género.
- Llevar a cabo estudios para conocer las amenazas de la igualdad de género.
- Velar que los estados miembros asuman y cumplan los compromisos jurídicos relacionados a la igualdad de género en la educación.
- Apoyar reformas legislativas y políticas nacionales para la incorporación de igualdad de género en los currículos, materiales y formación docente.
- Crear herramientas y brindar capacitación para la eliminación de estereotipos y sesgos de género en los materiales de enseñanza y aprendizajes de la educación formal y no formal.
- Fortalecer la incorporación de la perspectiva de género en la enseñanza y en las prácticas pedagógicas.

Estas acciones sugieren que, a pesar de los esfuerzos de la UNESCO por alcanzar mayores índices de igualdad en la educación a nivel global, no se ha tenido el impacto

deseado en la transversalidad de la perspectiva de género en la educación básica tanto en las prácticas pedagógicas como en los materiales didácticos, áreas de interés de este trabajo de investigación.

La inequidad de género en la educación se hace presente en la educación a nivel global en aspectos relacionados al acceso, retención, éxito y culminación y elecciones y oportunidades de carreras profesionales derivado de la discriminación sistematizada y estereotipos de género afectando mayormente a niñas y mujeres, así como a los niños (UNESCO, 2015). Lo anterior no sólo afecta al alumnado, sino que también se refleja en la feminización de la labor docente en la educación primaria alrededor del mundo con una cifra de 78 % en América Latina (Ibid.). Por otro lado, dichas construcciones de género sesgadas también afectan el trato hacia alumnas y alumnos. Por ejemplo, Riquer (2000 en Arango y Corona, 2016) refiere que las y los docentes en educación básica tienen un trato diferenciado en donde las profesoras ponen más atención a los alumnos varones y llevan a cabo un manejo de disciplina diferente de niñas y niños. Asimismo, Grace y Gravestock (2009, en UNESCO 2015, p. 66) indican que en las dinámicas de género algunos de los tratamientos diferenciados que el profesorado suele llevar a cabo son:

- Requerir mayor participación de los alumnos varones
- Esperar más tiempo para que los hombres respondan a las preguntas
- Mayor contacto visual con los varones después de una pregunta
- Recordar los nombres de los estudiantes masculinos
- Dar mayor peso a los comentarios de los alumnos en discusiones grupales
- Interrumpir a las alumnas antes de terminar su respuesta
- Hacer más preguntas a los hombres que requieran un pensamiento crítico de orden superior

Estos estudios evidencian cómo las desigualdades de género en el ámbito educativo van más allá de las cifras de acceso, mantenimiento y culminación de los diferentes niveles educativos y con relación a los hombres y mujeres y que para dejar de discriminar en las aulas es necesario dejar de llevar a cabo prácticas con distinción y exclusión de unos u otros.

Según el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo de 2020 (UNESCO, 2020a, p. 2) el ODS 4 de la Agenda 2030, alusivo a la educación, establece "garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje para todos". La UNESCO también alude a la educación inclusiva como la participación efectiva y plena, accesibilidad, asistencia y el buen rendimiento académicos de todos los alumnos y alumnas, especialmente de aquellos en situación de exclusión o marginación en la que participan elementos como los marcos jurídicos y políticas nacionales, gobernanza y financiación, planes de estudio y materiales de aprendizaje, docentes, directores de escuela y personal de apoyo a la educación, escuelas, comunidades, padres, madres y alumnado. (Ibid.). En tanto el ODS 5 indica "lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y niñas". Los objetivos 10 y 16 también se centran en el combate a las desigualdades al buscar "reducir las desigualdades en y entre los países" y "promover sociedades justas, pacíficas e inclusivas" (Naciones Unidas, s.f., s.n.). Lo anterior destaca que para el desarrollo económico sostenible en los próximos 15 años a nivel internacional se apuesta fuertemente a la educación y a la igualdad de las personas tanto en términos de inclusión como de reducción de brechas de género a través del fomento de las interacciones de respeto. Asimismo, destaca la persistencia de la lucha contra la discriminación y exclusión en ámbito educativo para alcanzar el desarrollo social.

Los datos de la iniciativa #SuEducacionNuestroFuturo (#HerEducationOurFuture) de la UNESCO y Global Education Monitoring Report (2020) sobre la igualdad de género en la educación, indica que la participación de las mujeres en primaria y secundaria se ha incrementado en casi el doble en los últimos 25 años en países con ingresos bajos como Asia central y del sur. Sin embargo, de acuerdo con el ritmo de crecimiento no es sino hasta 2050 que se espera que toda niña asista a la escuela primaria, siendo este pronóstico menos alentador en países con marcada pobreza donde las niñas y jóvenes reciben de dos a ocho años de educación debido a una gama de factores como matrimonio y embarazo precoz, discriminación de género y trabajo infantil. Más aún, según el reporte algunos países pierden más de un billón de dólares cada año al no educar a la par a niñas y niños puesto que la educación de las mujeres no solo incrementa el desarrollo económico, sino también reduce las probabilidades de muerte infantil, de muerte por parto y las posibilidades de embarazo y matrimonio en edades tempranas. De igual manera, favorece la nutrición

infantil y el trabajo mejor remunerado. Lo anterior evidencia los esfuerzos y acciones internacionales que se han realizado en las últimas décadas para incrementar el acceso a las mujeres en la educación básica en países con mayor rezago en la materia. No obstante, expone que excluir a las mujeres y niñas y limitar su participación en las diferentes estructuras y actividades sociales, particularmente en la educación, no sólo repercute en el desarrollo y vida de las mismas, sino que también afecta de una manera u otra el bienestar común. Por otro lado, otros datos de la iniciativa indican que los padres y madres de familia leen más a las niñas que a los niños y que esta acción podría ser un factor en un mejor desempeño de las niñas en lectura en los primeros años. Este hecho resalta la conveniencia de educar sin estereotipos de género que pueda facilitar a las nuevas generaciones reconstruir relaciones y construcciones de género que conlleven a prácticas sociales más equitativas y que les permita tanto mujeres como hombres potencializar su aprendizaje.

Por otro lado, de acuerdo con datos actuales a nivel mundial, 244 millones de niñas, niños y jóvenes están sin escolarizar, 222 millones de niñas, niños y jóvenes en edad escolar son afectados por la crisis en todo el mundo, 771 millones de jóvenes y población adulta carecen de conocimientos básicos de lectura-escritura de los cuales dos tercios son mujeres, el 70 % de los países invierten menos del 4 % de su PIB en educación y se necesitan 200 000 millones de dólares anuales de financiación adicional para alcanzar los ODS de 2030 (UNESCO, 2022b). Más aún, 15 millones de niñas y 10 millones de niños no tendrán acceso a la educación, desde 1976 dos tercios de adultos analfabetas son mujeres y alrededor de mil millones de niñas y mujeres no tienen las competencias necesarias para desarrollarse exitosamente en el mercado laboral (UNESCO, 2019). Esta información evidencia que a pesar de los avances en materia de igualdad y equidad son las mujeres y niñas quienes siguen sufriendo mayormente los estragos de la falta de educación y que pese a los señalamientos internacionales que se han reiterado a través de los años, la educación es un área en la que se destinan pocos recursos financieros afectando su calidad, así como infraestructura, recursos didácticos, capacitación y desarrollo docente, entre otros.

Los esfuerzos por mejorar las condiciones de igualdad en la educación de la UNESCO se han intensificado en las últimas décadas. En 2009 se dio a conocer una guía metodológica para promocionar la equidad de género a través de los libros de texto (Promoting gender equality through textbooks. A methodological guide) para analizar el

currículo oculto en la construcción de desigualdades de género en estos materiales. También, para brindar herramientas para la revisión crítica de los materiales principalmente a los responsables de su elaboración y revisión, ministerios de educación y editoriales a quienes se les facilita una serie de criterios para promocionar la equidad de género, así como de sugerencias para la representación adecuada de género en los libros de texto (UNESCO, 2009). Más aún, este rubro también representa otra inequidad y desigualdad que afecta a las mujeres y niñas, no sólo por la representación estereotipada y tradicional de hombres y mujeres en sus páginas, sino también porque en comparación con los niños, las niñas tienen menos acceso a este material educativo (Ibid.). Dicho lo anterior podemos notar que desde hace más de una década se ha trabajado a nivel internacional por superar los estereotipos de género en los materiales educativos, sin embargo; en términos de prácticas tanto nacionales como internacionales estos intentos parecen más bien pasar desapercibidos por lo que se cuestiona el punto en el cual los sujetos educativos tienen acceso a la documentación, observaciones y sugerencias hechas por los organismos internacionales.

Tomando en cuenta el rol central de los y las docentes en el desarrollo del ser humano y en la transmisión de valores, en 2015 se publicó la *Guía para la equidad de género en las políticas y prácticas de la formación docente*, estructurada en las funciones de las instituciones de formación, como "una herramienta para introducir la perspectiva de género en todos los aspectos de la educación y formación de docentes, en particular, política y planificación, elaboración de presupuestos, desarrollo de planes de estudio, pedagogía y material didáctico, servicios de apoyo, y seguimiento y evaluación" (UNESCO, 2015, p. 3). Dicha guía, entre otros, provee de un acercamiento al entendimiento de género y otros conceptos necesarios, así como perspectivas y enfoques hacia la igualdad y equidad de género. Asimismo, la guía describe algunos de los principales servicios de apoyo esenciales para el personal docente, los estudiantes y otras partes interesadas en las instituciones de formación docente (alojamiento, transporte, salud, permisos, orientación profesional y seguridad) desde el entendido que estos tienen un rol en la mejora de la experiencia, ambiente y compromiso del profesorado y estudiantado en sus actividades. También, analiza cómo permea y cómo se puede introducir y practicar la incorporación de la perspectiva de género en una variedad de currículos (formal y oculto,

de lenguaje, estructural, contenido de material instruccional, y evaluación) enmarcados en el género con el fin de proporcional al magisterio de herramientas que les permitan identificar prácticas sesgadas por orden de género. En consecuencia, esta guía puede resultar de gran ayuda para la formación docente para la coeducación y por tanto debería estar al alcance de profesores de todos los contenidos disciplinares, directores, autoridades educativas y desarrolladores de materiales.

De manera similar, en 2017 se publicó la *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación* dirigida principalmente a las instancias gubernamentales y principales responsables encargadas de la formulación de políticas educativas que laboran con los sujetos sociales clave en la educación como formadores, docentes familias y representantes de la comunidad a fin de alcanzar la educación de calidad con equidad e inclusividad para todos y todas. Para tales fines aborda la inclusión y equidad en la política educativa en las agendas de desarrollo, un análisis de las políticas y sus documentos, así como un marco de revisión integral que facilita identificar el nivel de progreso y por ende reforzar esfuerzos en áreas específicas (UNESCO, 2017b). La información presentada con relación a la UNESCO nos muestra que ha sido pionera en el trabajo internacional por la igualdad de género en todo el mundo desde su creación. Asimismo, que ha desarrollado una gama de iniciativas para su promoción a través de la educación, ciencia, cultura y del empoderamiento de las mujeres y niñas. Más aún, ha intervenido para eliminar muchas de las barreras que repercuten en la educación de las mujeres, promover los derechos humanos sin distinción y la participación de las mujeres en la toma de decisiones y en todos los campos disciplinarios. Todo esto con la colaboración de gobiernos, sociedad y otras organizaciones y organismos nacionales e internacionales. Por otro lado, no queda claro el alcance de algunas de sus acciones y publicaciones en los diferentes ministerios o secretarías de educación en los países latinoamericanos en donde se perciben prácticas pedagógicas con poca sensibilización de género en los diferentes niveles educativos.

3.1.2 Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREAL/UNESCO)

En el plano de América Latina y el Caribe la UNESCO brinda información importante respecto a la situación de la perspectiva de género en la educación. Por ejemplo,

las mujeres rurales, de zonas indígenas y mayores de 50 años han sido las más afectadas por el analfabetismo. A principios de la década de los 80 las mujeres de zonas rurales constituían uno de los grupos con mayor rezago en el tema (CEPAL, 1994 en Messina, 2001). Hacia finales de los años 90 las cifras en América Latina indicaban que en muchos de los países la tasa de matrícula bruta en la educación básica además de oscilar en el 80 % y el 95 % era muy similar para niñas y niños. Sin embargo, las faltas de acceso en términos de género comenzaban a hacerse más notables a partir de la educación media debido a desigualdades económicas con afecciones mayores a niñas y mujeres indígenas. Otra área de desigualdad se presentaba en los programas de educación básica para adultos, en donde las mujeres tenían menos presencia (Messina, 2001).

Lo anterior nos refiere como la desigualdad y discriminación sistematizada ha afectado la escolarización de las mujeres en Latino América tanto en la niñez como en la edad adulta. Además, se puede identificar la relación estrecha entre acceso a la educación y recursos económicos resaltando la importancia de invertir en la primera como elemento clave para el crecimiento económico y el desarrollo humano. Asimismo, a finales de la década de los 90 ya se había identificado la tendencia a la trasmisión de estereotipos sexistas en los libros de texto en la región como uno de los obstáculos para la igualdad de género en la región (CEPAL 1994 en Messina, 2001). En tanto, se tomaron algunas medidas para eliminar la discriminación como la incorporación de la perspectiva de género en el currículo, en la producción de textos y en la formación docente, así como protección a las estudiantes embarazadas. No obstante, algunos sectores conservadores cuestionaron la promoción de la igualdad de género en algunos países (Messina, 2001). Este último acontecimiento ejemplifica cómo la cultura y sus idiosincrasias juegan un rol en la promoción o estancamiento de la igualdad de género y por consecuencia en la transformación de normas y prácticas sociales y culturales entre las relaciones de hombres y mujeres. En el caso de nuestro país, este aspecto se desarrollará más ampliamente en los apartados de México y Puebla.

Por otro lado, derivado de la evaluación del seguimiento del Foro Mundial de Dakar a América Latina y al Caribe (UNESCO, 2020b) se planteó “formular políticas educativas inclusivas y diseñar

modalidades y currículos diversificados para atender a la población excluida por razones individuales, de género, lingüísticas o culturales" (UNESCO, 2000b, p.37). Igualmente, los países se comprometieron a identificar los grupos más afectados en relación con la educación básica, ya sea por cuestiones individuales, de género, geográficas o culturales y responder a sus necesidades (Ibid.). Para finales de los años 2000, los datos indicaban una mayor situación de paridad en acceso en los tres niveles educativos en países como República Dominicana, Ecuador, Perú, Bolivia, Jamaica, Cuba, El Salvador y México, así como una reducción en las tasas de analfabetismo con progresos significativos tanto para hombres como para mujeres (UNESCO Santiago y OREALC, 2008). Para 2010, las disparidades en relación con la educación primaria persistieron en solo cinco países, cuatro de ellos en detrimento de las mujeres mientras que en la educación secundaria fue en contra de los adolescentes. Sin embargo, uno de los desafíos en la educación primaria en esta época fue mejorar el acceso en los sectores rurales, de pobreza extrema, de grupos indígenas y de grupos en situación de marginación a través de políticas de protección social, mejoras a la calidad de las escuelas y aumento de jornada laboral (UNESCO Santiago y OREALC, 2013). Lo anterior pone de manifiesto que la promoción de la igualdad de género en la educación ha sido un proceso dificultoso en el que tanto hombres como mujeres se han visto afectados en algún nivel educativo.

En las últimas décadas en materia de acceso en América Latina, se han alcanzado grandes avances desde la educación básica hasta el nivel superior (UNESCO y SITEAL, 2019). Así pues, en 2019 la tasa neta de matrícula en la educación primaria alcanzó 97.5 % para las niñas y 96.9 % para los niños (CEPAL y UN, 2017). Sin embargo, persisten algunas desigualdades concernientes a cuestiones de género derivados de los roles y estereotipos de género como en la deserción escolar. Para el caso de los varones, relacionado a la incorporación del mercado laboral y en el de las mujeres por razones de cuidado a terceros en particular en la educación media superior (UNESCO y SITEAL, 2019), así como de carga de trabajo doméstico como un obstáculo en el desarrollo académico de las mujeres (CEPAL y UN, 2017). Estos datos nos indican que el abandono escolar está relacionado con factores principalmente de tipo social y económico construidos alrededor del género en el que se espera que se priorice, en el caso de los varones las funciones de proveedor y de las mujeres de procreación y cuidado, es decir el ámbito

privado. Otras brechas están ligadas al currículo oculto del profesorado y la poca participación de las mujeres en formación técnica profesional y en especializaciones tecnológicas (UNESCO y SITEAL, 2019). De acuerdo con Arango y Corona, (2016) en América Latina al igual que en escenario europeo y estadounidense, el profesorado prefiere a las consideradas niñas ejemplares a quienes relacionan con el rol tradicional de la buena niña, tienen mayores expectativas hacia los niños, y tienen preferencia por aquellos alumnos brillantes y cierta desconexión con los de bajo rendimiento. En aras de reducir estas y otras brechas de género y de promover la igualdad educativa en América Latina se ha incorporado el enfoque de género en las siguientes formas (UNESCO y SITEAL, 2019, pp.4-6):

Principio rector. El objetivo de transversalizar el enfoque de género y promover la perspectiva de género para disminuir la discriminación y desigualdad especialmente contra las mujeres y garantizar el acceso igualitario en todos los niveles educativos.

Currículos y materiales educativos. Se propone incorporar contenidos de educación sexual integral y promoción de prácticas pedagógicas sensibles, así como eliminar el lenguaje sexista en los textos y materiales educativos.

Sensibilización y capacitación de género. Se promueve incorporar el enfoque de género en la formación docente, realizar campañas que incluyan padres y madres de familia y alumnado, desnaturalizar los roles y estereotipos de género, y la prevención del acoso y violencia.

Equidad e inclusión. Se promueve, desde la perspectiva de género, el diseño e implementación de políticas e intervenciones sensibles a las situaciones geográficas, de etnia de las mujeres en vulnerabilidad.

Estrategias de equiparación. Promueve el acceso igualitario a la formación universitaria, a actores a nivel intraministerial, regional, organismos descentralizados, a puestos de dirección y subdirección en el sistema educativo y la incorporación de la variable de género en los indicadores de desarrollo personal y social en mediciones de calidad. Lo anterior demuestra que la UNESCO, como organismo regulador a nivel internacional, ha reconocido la necesidad de eliminar las desigualdades sociales de género de la cultura y la sociedad latinoamericana que han permeado en el quehacer educativo en términos de

acceso, materiales educativos, formación docente, política y autoridades educativas. De igual manera, esta información devela que las naciones en la región han integrado la perspectiva de género en diferente grado y maneras en sus planes de educación.

Es así como en adición a estas incorporaciones del enfoque, en América Latina se han incorporado algunas intervenciones de la perspectiva de género en planes de educación y planes de igualdad, muchos de los cuales se han renovado desde su inclusión inicial. De esta manera, a finales de la década recién terminada se documentaron planes de igualdad entre hombres y mujeres y en la educación en muchos países en la región como lo muestra la Tabla 2:

Tabla 2

Planes de educación y planes para igualar oportunidades entre mujeres y varones. América Latina, algunos países

País	Plan de Educación	Planes para igualar oportunidades entre mujeres y varones
Argentina	Argentina Enseña y Aprende. Plan Estratégico Nacional 2016-2021	Plan Nacional de Acción para la Prevención, Asistencia y Erradicación de la Violencia contra las mujeres (2017 – 2019) - Instituto Nacional de las Mujeres
Bolivia	Plan Sectorial de Desarrollo Integral de Educación para el Vivir Bien 2016 – 2020	Plan Nacional para la Igualdad de Oportunidades. "Mujeres Construyendo la Nueva Bolivia para Vivir Bien" (Ministerio de Justicia y Viceministerio de Género y Asuntos Generacionales)
Brasil	Plan Nacional de Educación 2014 – 2024	Plan Nacional de Políticas para las Mujeres 2013 – 2015 (Secretaría Especial de Políticas para las Mujeres)
Chile	Plan de Aseguramiento de la Calidad Escolar 2016 – 2019 Plan de Mejoramiento Educativo 2017	Cuarto Plan Nacional de Igualdad entre Mujeres y Hombres 2018 – 2030 (Ministerio de la Mujer y la Equidad de Género)
Colombia	Plan Nacional Decenal de Educación 2016 – 2026, "Un camino hacia la calidad y equidad"	Lineamientos de la Política Pública Nacional de Equidad de Género para las Mujeres (Presidencia. Alta Consejería Presidencial para la Equidad de la Mujer)
Costa Rica	Política Educativa "La persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad"	Política Nacional para la igualdad efectiva entre mujeres y hombres PIEG 2018 – 2030 (Instituto Nacional de la Mujer)
Cuba	*No se registra*	Plan de Acción Nacional de Seguimiento a la Conferencia de Beijing 1997 (Gaceta Oficial de la República de Cuba)

Ecuador	Plan decenal de educación del Ecuador 2006 – 2015 Propuesta de la comunidad educativa al nuevo plan decenal de educación 2016 – 2025	Agenda Nacional de Mujeres e Igualdad de Género (Comisión de transición para la definición de la institucionalidad pública que garantice la igualdad entre hombres y mujeres)
El Salvador	Plan El Salvador Educado. Por el derecho a una educación de calidad	Agenda Nacional de Mujeres e Igualdad de Género (Comisión de transición para la definición de la institucionalidad pública que garantice la igualdad entre hombres y mujeres)
Guatemala	Plan Estratégico de Educación 2016 – 2020. Comprometidos con la educación	Política Nacional de Promoción y Desarrollo Integral de las Mujeres y Plan de Equidad De Oportunidades 2008 – 2023 (Secretaría Presidencial de la Mujer)
Honduras	Plan Estratégico del Sector Educación 2017 – 2030 (en desarrollo)	II Plan de Igualdad y Equidad de Género en Honduras 2010 – 2022 (II PIEGH) (Instituto Nacional de la Mujer)
México	Programa Sectorial de Educación 2013 – 2018	Programa para la Igualdad entre Mujeres y Hombres – Proigualdad - SRE 2015 – 2018 (Secretaría de Relaciones Exteriores) / Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018: Programa Nacional para la Igualdad de Oportunidades y No Discriminación contra las Mujeres (Gobierno de la República)
Nicaragua	Plan Estratégico de Educación 2011 – 2015	Programa Nacional De Equidad De Género: Decreto N° 36-2006 (Gobierno de la República de Nicaragua)
Panamá	Plan Estratégico del Ministerio de Educación 2014 – 2019	Política Pública de Igualdad de Oportunidades para las Mujeres (PPIOM) 2012 (Instituto Nacional de la Mujer)
Paraguay	Plan Nacional de Educación al 2024 Plan Estratégico de Educación Paraguay 2020. Actualizado – "Bases para un pacto social"	III Plan Nacional de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres (2008 – 2017) (Secretaría de la Mujer de la Presidencia de la República- Fondo de Población de las Naciones Unidas)
Perú	Proyecto Educativo Nacional al 2021. La educación que queremos para el Perú	Plan Nacional de Igualdad de Género 2012 – 2017 (Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables)
R. Dominicana	Plan Decenal de Educación de República Dominicana 2008 – 2018. "Un instrumento de trabajo en procura de la excelencia educativa"	Plan Nacional de Igualdad y Equidad de Género 2007 – 2017 (Ministerio de la Mujer)
Uruguay	Programa Nacional de Educación 2010 – 2030. Aportes de la ANEP.	Estrategia Nacional para la Igualdad de Género 2030 – (Consejo Nacional de Género)
Venezuela (RB)	*No se registra*	Plan para la Igualdad y Equidad de Género "Mamá Rosa" 2013 – 2019 (Poder Popular para la Mujer y la Igualdad de Género)

Fuente: UNESCO & SITEAL, 2019, pp. 9-10.

Estas incorporaciones evidencian el aporte significativo que tienen los planes educativos en los planes nacionales y en la planificación de los países latinoamericanos en la igualdad de género, destacando, además, la relación estrecha entre la educación y el desarrollo social de mujeres y hombres a corto, mediano y largo plazo. Asimismo, dichos planes colocan a la igualdad de género en el sector educativo como un área de interés para los gobiernos, derivado en parte, de las demandas puntuales internacionales de reducir las brechas y desigualdades de género en la educación y en la vida social.

En relación con la discriminación por cuestiones de sexo y género en la educación, en 2015 la UNESCO Santiago y la Oficina Regional publicaron el artículo *La violencia homofobia y transfobia en el ámbito educativo: hacia centros educativos inclusivos y seguros en América Latina*. En dicho documento se analiza el contexto general de la violencia, el panorama de la violencia homofóbica y transfóbica en la educación, el marco normativo, políticas y normativas del sector educativo en relación con las diferentes violencias, así como algunas respuestas a la violencia homofóbica y transfóbica en la educación en estos países. Lo anterior, con el fin de prevenir este tipo de discriminaciones y mejorar el desarrollo y seguridad de las y los estudiantes (UNESCO Santiago y OREALC, 2015). Lo cual muestra el reconocimiento a las diferentes violencias de género en el ámbito educativo no solo constituyen un problema grave que afecta a muchos alumnos y alumnas en el desempeño académico y salud mental, sino que también colocan a la escuela como un factor clave en el fomento y creación de espacios seguros y de implementación de estrategias y acciones que aborden y permitan la eliminación de este tipo de discriminación.

La versión en español de la *Guía para la equidad de género en las políticas y prácticas de la formación docente,* que solo cuenta con 8 módulos, se diferencia de la homóloga en inglés (10 módulos), por incluir la construcción social de género y sus agentes (familia, instituciones educativas, medios de comunicación) y de incluir un módulo para la promoción de la igualdad y la perspectiva de género para contribuir a) replantear y desnaturalizar los valores sociales establecidos, b) fomentar nuevas formas de interrelación social c) repensar alternativas de cambio y participación a favor de las mujeres y d) crear espacios de reflexión sobre identidades sexuales (Arango y Corona, 2016). Con lo cual se resalta la importancia de la socialización de género en el ámbito educativo y de la importancia de tomar consciencia de las aportaciones de las construcciones sociales de

género en las culturas latinas. De manera similar, esta información en conjunto advierte de los compromisos asumidos por los países latinoamericanos y algunas de sus acciones para mejorar la situación de género y educación equitativa e inclusiva en la región. Por otro lado, también destaca la necesidad de concientizar al personal educativo sobre su función en la socialización de género en los diferentes niveles.

3.1.3 El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF)

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) es una agencia de las Naciones Unidas (ONU) que promueve los derechos de las niñas, niños y adolescentes en todo el mundo, especialmente de los más vulnerables. Fue creada en 1946 y trabaja con 190 países (UNICEF México, s.f.) lo cual indica su alcance y compromiso en pro del bienestar infantil. *La Convención de los Derechos del Niño*, aprobada en 1989 por la Asamblea General de las Naciones Unidas, es actualmente el tratado internacional con mayor número de ratificaciones a nivel mundial en materia de derechos humanos en la infancia, incluido México (Gobierno de México, 2017). Con 54 artículos, La Convención reconoce que las niñas y los niños tienen "derecho pleno de desarrollo físico, mental y social y con derecho a expresar libremente sus opiniones" (UNICEF, 2006, p. 6). Esto nos muestra los compromisos mundiales por asegurar una infancia plena y libre de violencia y discriminaciones y de la responsabilidad de las naciones por hacer valer sus derechos y por resguardar su seguridad.

La agencia concuerda con los señalamientos hechos por las organizaciones internacionales sobre las desigualdades en acceso y del impacto negativo de algunas normas sexistas en el desarrollo académico de las mujeres. Señala, además, que los niños y hombres también son afectados por las construcciones de masculinidades hegemónicas y por ende llama a la educación transformadora de género que no favorezca a los niños por encima de las niñas y que involucre a todas las partes del sistema educativo. Lo anterior "para transformar estereotipos, actitudes, normas y prácticas desafiando las relaciones de poder, repensando las normas y binarios de género y aumentando la conciencia crítica sobre las causas fundamentales de desigualdad y sistemas de opresión "(International, Transform Education, UNGEI y UNICEF, 2021, p.6). Por consiguiente, mejorar las condiciones de salud, participación social, política y empleo a través de transformaciones en a) políticas y

compromiso político en el sector educativo, 2) la pedagogía, 3) el ambiente escolar, 4) participación de niñas, niños y adolescentes, 4) el liderazgo comunitario, 5) el compromiso de las partes interesadas y 7) la generación de evidencia. La información anterior nos permite reconocer que para lograr una sociedad más justa y a la par de la coeducación no solo se necesita de ampliar las oportunidades de las mujeres en los diferentes ámbitos y estructuras, sino que también requiere fomentar nuevas construcciones de masculinidades que den apertura al cambio social y constructos culturales sexistas.

En materia de igualdad de género, la UNICEF realiza diferentes acciones como forjar alianzas a nivel mundial especialmente en el sector salud, invertir en la capacitación de niñas y adolescentes, promover iniciativas para prevenir y responder a la violencia de género y reunir y compartir datos para identificar y solucionar problemas (UNICEF, s.f. a). *El Plan de Acción para la Igualdad entre los Géneros para 2018-2021* promueve la igualdad de género y apoya al logro de los Objetivos de Desarrollo Sustentable; además, integra la cuestión de género en todos los programas de UNICEF (salud, nutrición, VIH/sida, educación, agua, saneamiento e higiene, protección de la infancia y política social) y en sus resultados. Así pues, los objetivos del plan estratégico establecen que cada niño y niña: sobrevive y prospera, aprende, está protegido/a de la violencia y de la explotación, vive en un ambiente limpio y seguro, y tiene una oportunidad equitativa en la vida. (UNICEF, s.f. b). De igual manera, este organismo promueve la igualdad de género, además de roles, expectativas y prácticas no discriminatorios de género, a través de:

- Cuidado de la salud y nutrición con equidad de género e igualdad de género en los sistemas de salud comunitario.
- Igualdad de género en el acceso, retención y aprendizaje, así como en la profesión docente y sistemas de educación.
- Prevención y respuesta a la violencia de género contra niñas y niños.
- Sistemas de agua y saneamiento sensibles al género.

En el caso de las adolescentes se establecen cinco prioridades para su empoderamiento: salud, educación secundaria, violencia de género en las emergencias, matrimonio infantil y uniones temprana y salud e higiene menstrual (UNICEF, s.f. b). En tanto, entre algunos de los progresos esperados para 2021 se estimaba el aumento de 39

países con sistemas educativos que faciliten la igualdad de acceso, así como un aumento en el sistema de enseñanza y aprendizaje sensibles al género. (UNICEF, 2018). Lo anterior, nos muestra los esfuerzos por disminuir la vulnerabilidad de la niñas, niños y adolescentes, así como de garantizar su plenitud a través de la educación y la igualdad de género.

En América Latina y el Caribe, la organización reporta, entre otros, un aumento en la esperanza de vida de las niñas y disminución en la tasa de embarazo adolescente (UNICEF, 2019). También en la región, el reporte de *Derechos de las niñas para un futuro en igualdad*, (relacionado al Capítulo de las Niñas identificado por la Plataforma de Acción de Beijing como parte de los resultados de la IV Conferencia Internacional de la Mujer), indica entre muchos otros, avances en el involucramiento de padres y madres en las tareas de cuidado, leyes que protegen el derecho a sucesión y a la herencia, en la adopción de legislación y prácticas más igualitarias, mayor deconstrucción de estereotipos y prácticas sexistas por parte de niñas y adolescentes, fijación de una edad mínima para laborar, en la prevención, atención y persecución de la violencia, y en la participación social de las niñas y adolescentes (UNICEF, 2021). Por otro lado, el reporte también resalta algunos retos que persisten, como: el matrimonio infantil y las uniones tempranas (la región es la única en el mundo donde no se han descendido estas tasas), ideologías de género para el acceso a derechos, justicia, bienes y oportunidades, falta de perspectiva de género en las legislaciones y políticas nacionales de infancia y adolescencia, en la aplicación de las leyes de protección, el abandono de los estudios de secundaria en las adolescentes, los estereotipos en matemáticas y ciencias, violencia escolar y de género, ausencia de la educación sexual integral en el currículo educativo, así como mejorar las condiciones de vida de las niñas y adolescentes de zonas rurales, indígenas y afrodescendientes (UNICEF, 2021). Por lo cual podemos argumentar que, a pesar de las iniciativas y sus resultados en la región de Latinoamérica, las ideologías de género estereotipadas y por ende las prácticas sexistas de poder constituyen uno de los retos más sobresalientes para el desarrollo humano en sus primeras etapas en los ámbitos educativos económico, salud, familiar, justicia y cultural.

3.1.4 Contexto Económico y Laboral a Nivel Internacional

El Índice Global de la Brecha de Género del Foro Económico Mundial mide desde 2006 las diferencias de género en 146 países en 4 aspectos: participación y oportunidades económicas; logro educativo; salud y supervivencia y empoderamiento político. Los datos de este en 2022 indican que la brecha global de género se cerró un 68.1, siendo salud y supervivencia los rubros con mayor crecimiento (96.8%) seguido del educativo (94.4) y el más bajo el relativo al aspecto económico (60.3%). La reducción de las brechas por región fue encabezada por América del Norte (77%), Europa (76.6%) y América Latina (72.6%). No obstante, con ese ritmo se necesitan más de 100 años para alcanzar la paridad total (Humphrey, 2022). Esta información pone de manifiesto que aún se está lejos de lograr la igualdad sustantiva en el mundo y que dichas brechas representan un mayor obstáculo en los ámbitos educativo y económico.

Como se ha señalado con anterioridad, la educación de las mujeres tiene un impacto trascendental en las sociedades. Más aún, la igualdad de género no sólo contribuye a mejorar las relaciones sociales, sino que también coadyuva en la disminución de la pobreza y al desarrollo económico y laboral de las naciones (Banco Interamericano de Desarrollo, 2010). El Banco Interamericano de Desarrollo es una organización financiera que apoya a los estados de América Latina y el Caribe a alcanzar el desarrollo sostenible a través de instrumentos y proyectos técnicos y financieros, prestando especial atención a la inclusión social e igualdad, productividad e innovación e integración económica. Prioriza, además, la igualdad de género, cambio climático y sostenibilidad ambiental, y la capacitación institucional y el Estado de derecho (Ministerio de Relaciones Exteriores, 2023). Los países miembros del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) han apoyado además de la Declaración de los Derechos Humanos y la Convención para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer en 1994 y la Plataforma de Acción de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer en 1995. (Banco Interamericano de Desarrollo, 2010). De ahí, que podamos avistar la proyección de los instrumentos internacionales en los marcos normativos para la igualdad de género en todos los ámbitos, incluido el económico dado su relación directa con el desarrollo de las personas y de las naciones.

La Política Operativa sobre la Mujer en el Desarrollo (OP-761) aprobada en 1987 reconoció como objetivo central el avance de las mujeres por lo que la organización se comprometió a apoyar a los países miembros a mejorar la situación económica y social de las mujeres, así como para su mayor integración en todas las etapas del desarrollo (Banco Interamericano de Desarrollo, 2010). Después de algunos progresos y desafíos, hacia 2010 su actualización resultó en la Política Operativa de Género en el Desarrollo que reemplaza la anterior y que "integra una perspectiva de género que busca que mujeres y hombres tengan las mismas condiciones y oportunidades para alcanzar su potencial en términos sociales, económicos, políticos y culturales; y acuerda mecanismos concretos para asegurar su aplicación efectiva y la evaluación de resultados" (Banco Interamericano de Desarrollo, 2010, p.2). Lo anterior a través de dos líneas de acción ilustradas en la Tabla 3.

Tabla 3

Directrices de políticas del Banco Interamericano de Desarrollo (BID)

Línea de acción	**Dimensiones**
Acción proactiva "promueve activamente la igualdad de género y el empoderamiento de la mujer a través de todas las intervenciones de desarrollo del Banco"	Inversión directa en áreas estrategias para la igualdad de género integración transversal de la perspectiva de género en las intervenciones de desarrollo
Línea de acción	**Régimen de las operaciones financieras mediante:**
Acción preventiva "integra salvaguardias a fin de prevenir o mitigar los impactos negativos sobre mujeres u hombres por razones de género, como resultado de la acción del Banco a través de sus operaciones financieras"	Impactos adversos Consulta y participación efectiva de las mujeres y de los hombres Derechos de las mujeres Aplicación de las salvaguardias y análisis de riesgo

Fuente: Elaboración propia a partir de Banco Interamericano de Desarrollo, 2010.

Las acciones del BID mencionadas ponen de manifiesto que para esta institución la igualdad y empoderamiento de las mujeres en la región ha sido una prioridad desde hace más de tres décadas y que al igual que otros organismos ha establecido políticas de género a fin de coadyuvar al desarrollo sostenible y equitativo en América Latina.

Otro organismo que ha puntualizado en la igualdad de género para el desarrollo social es la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Fue fundada

en 1948 y es una de las cinco comisiones regionales de las Naciones Unidas (UN) para contribuir al desarrollo económico de las naciones latinoamericanas, coordinar acciones para su promoción, fortalecer las relaciones económicas entre América Latina y el resto del mundo, así como promover el desarrollo social. Asimismo, los asuntos de género de las Naciones Unidas tienen el fin de promover activamente la incorporación de la perspectiva de género en la región trabajando en colaboración con mecanismos, la sociedad civil, movimientos de mujeres y feministas y otros actores políticos y sociales (Naciones Unidas, 2023). Derivado de este último punto y en mandato de la X Conferencia Regional sobre la Mujer de América Latina y el Caribe realizada en 2007, se creó el *Observatorio de Igualdad de Género de América Latina y el Caribe* de la CEPAL y la UN con el propósito de "fortalecer los mecanismos nacionales para el adelanto de las mujeres, poner a disposición pública información oficial de los gobiernos de la región y facilitar el seguimiento de los acuerdos internacionales de derechos de las mujeres" (CEPAL y UN, s.f. p. 1). Entre otras funciones, esta herramienta ha permitido visibilizar los avances y rezagos de los compromisos adquiridos por los países en la región en la materia de género (CEPAL y UN, 2017). Estos hechos resaltan los esfuerzos de incorporar a la perspectiva de género en las políticas públicas y el abordaje de desigualdades de género para el avance de estas de diferentes organismos responsables de fomentar el desarrollo económico y laboral de la región.

A fin de presentar una revisión y análisis de los procesos de diseño de los planes de igualdad en los países miembros de la CEPAL, en 2017 este organismo da a conocer los *Planes de igualdad de género en América Latina y el Caribe,* documento que visibiliza la incorporación de cuestiones de género en la agenda de los estados como se muestra en la Tabla 4.

Tabla 4

Planes de igualdad en América Latina y el Caribe, algunos países

País y año	Nombre del plan	Entidad responsable
Bolivia 2008	Plan Nacional para la Igualdad de Oportunidades "Mujeres Construyendo la Nueva Bolivia, para Vivir Bien"	Viceministerio de Género y Asuntos Generacionales (VGAG) Ministerio de Justicia
Brasil 2013-2015	III Plan Nacional de Políticas para las	Presidencia de la República

	Mujeres 2013-2015	Secretaría Especial de Políticas para las Mujeres
Chile 2011-2020	Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres 2011-2020	Servicio Nacional de la Mujer (SERNAM)
Colombia 2013-2016	Plan de Acción Indicativo 2013-2016 de la Política Pública Nacional de Equidad de Género para las Mujeres	Consejería Presidencial para la Equidad de la Mujer
Costa Rica 2007-2017	Política Nacional para la Igualdad y Equidad de Género 2007-2017	Instituto Nacional de las Mujeres (INAMU)
Ecuador 2014-2017	Agenda Nacional de las Mujeres y la Igualdad de Género 2014-2017	Consejo Nacional para la Igualdad de Género
Guatemala 2008-2023	Política Nacional de Promoción y Desarrollo Integral de las Mujeres (PNPDIM) y Plan de Equidad de Oportunidades (PEO), 2008-2023	Secretaría Presidencial de la Mujer (SEPREM)
México 2013-2018	Programa Nacional para la Igualdad de Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES) Oportunidades y no Discriminación contra las Mujeres 2013-2018 (PROIGUALDAD)	Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES).

Fuente: CEPAL & UN, 2017, pp. 14-15.

Los diferentes planes muestran la responsabilidad compartida de los gobiernos y sus organismos en la promoción y ejercicio de la igualdad de género en todos los ámbitos y actividades sociales. Asimismo, destacan la necesidad de contar con la documentación y lineamientos normativos que aclaren y respalden el fomento los cuidados sin distinción de sexo o género. En los planes nacionales de desarrollo también se ha vuelto importante destacar el adelanto de las mujeres para mejorar su situación y desarrollo integral como se observa en la Tabla 5.

Tabla 5

Planes nacionales de desarrollo que incorporan la cuestión de género, algunos países

País	Plan	Entidad coordinadora
Brasil	Brasil 2022	Presidencia de la República Secretaría de Asuntos Estratégicos
Colombia	Bases del Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018. Todos por un nuevo país. Paz, equidad, educación	Departamento Nacional de Planeación
Costa Rica	Plan Nacional de Desarrollo 2015-2018 "Alberto Cañas Escalante"	Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica
Ecuador	Plan Nacional de Desarrollo. Plan Nacional para el Buen Vivir 2013-2017	Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo
Guatemala	Plan Nacional de Desarrollo K'atun: nuestra Guatemala 2032	Secretaría de Planificación y Programación de la Presidencia
Honduras	Visión de País 2010-2038 y Plan de Nación	Sistema Nacional de Planeación

	2010-2022	
México	Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018	Gobierno
Paraguay	Plan Nacional de Desarrollo Paraguay 2030	Secretaría Técnica de Planificación del Desarrollo Económico y Social de la Presidencia

Fuente: CEPAL & UN, 2017, pp.50-51.

Con estas incorporaciones podemos notar que en estas documentaciones estratégicas se establecen los objetivos y metas de desarrollo para el desarrollo integral de los países a mediano y largo plazo con una visión de igualdad en las diferentes áreas claves para dicho desarrollo. Con esto, se favorecen las tomas de decisiones en los diferentes sectores y la participación ciudadana para mejorar las condiciones sociales incluidas las condiciones educativas.

En otra orden de ideas, la CEPAL indica que la pandemia contrajo otros problemas para las mujeres y niñas. Esta situación, relacionada no solo a la carga doméstica, sino también al cierre de actividades con mayor producción femenina que en parte se debe a la segregación laboral de género. Más aún, los niveles de ingreso también desfavorecen más a las mujeres que a los hombres (CEPAL y NU, 2022). Como parte del abordaje de género y la ciencia, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas en la Agenda Regional de Género el Compromiso de Santiago (2020) se acuerda como prioritario que las políticas públicas de los países tomen medidas para incentivar el interés de las mujeres y niñas en estas áreas, se fomente la transversalidad de género, se promueva la participación paritaria y la eliminación de sexismos y estereotipos de género en la educación y en las percepciones docentes, así como fomentar la participación laboral de las mujeres de las disciplinas mencionadas. Por otro lado, en materia de trayectorias educativas y laborales, datos actuales indican que durante la pandemia de COVID-19 las horas dedicadas al estudio se redujeron considerablemente. Esto, afectando el aprendizaje y culminación de estudios en varios países de la región principalmente de las mujeres y niñas debido al incremento de actividades domésticas y de cuidados no remunerados (Ibid.). Estos últimos datos exponen que en las situaciones de crisis son las mujeres quienes mayormente sufren los impactos de estas en la educación, economía y reproducción de roles y estereotipos de género sexistas.

Por su parte, la Organización Internacional del Trabajo (OIT), como una organización que en ámbito laboral busca la igualdad de género y la no discriminación,

señala que los roles de género persisten en el sistema económico puesto que, a pesar del incremento progresivo de la responsabilidades y gastos económicos entre hombres y mujeres la distribución de las tareas domésticas aun no es igualitaria (Organización Internacional del Trabajo, 2015). La Iniciativa del centenario relativa a las mujeres en el trabajo de la OIT tiene como objetivo "comprender mejor, y abordar, los motivos por los cuales han sido tan lentos los progresos en hacer realidad el trabajo decente de las mujeres, y qué es necesario hacer a fin de garantizar un futuro mejor para las mujeres en el trabajo" (Organización Internacional del Trabajo, 2023, s. n.). Además, la iniciativa abarca cuatro ámbitos principales: a) la discriminación, incluyendo los estereotipos que obstaculizan el trabajo decente, b) los bajos salarios y la disparidad salarial, c) la falta de reconocimiento; la distribución desigual del trabajo de cuidado y su subvaloración y d) la violencia y acoso. (Ibid.). Los señalamientos de la OIT demuestran que en la región también se ha buscado mejorar las condiciones laborales de las personas sin exclusiones por género, la igualdad de género en ocupación y profesiones y en condiciones salariales.

El *Plan de Acción para la Negociación Colectiva, el Diálogo Social y la Igualdad de Género* como parte del Plan de Acción de la Confederación Sindical Internacional (CSI) establece "que todos los sindicatos garanticen una participación apropiada de las mujeres como negociadoras, y apliquen un Plan de Acción para la negociación colectiva, el diálogo social y la igualdad de género […]". Lo anterior incluyendo entre otros, trabajo decente y salario mínimo; conciliación de vida laboral y personal, derechos de maternidad, permisos de lactancia, paternidad y maternidad, horarios flexibles, ayudas para el cuidado de infancias y ancianos; igualdad de oportunidades de promoción y formación para las mujeres; políticas y procedimientos para eliminar el acoso sexual, el hostigamiento y la violencia en el lugar de trabajo, y capacitación para todas las negociadoras y negociadores y representantes sindicales respecto a la incorporación de políticas de género en todas las acciones sindicales (Organización Internacional del Trabajo, 2015, p.16). Esta información nos permite ver la relevancia de la capacitación en materia de perspectiva de género en todos los ámbitos y que para mejorar las condiciones de igualdad económica y laboral se debe incluir la igualdad en la vida social y familiar. De manera similar, a fin de vigilar los mecanismos para el adelanto de las mujeres, varios países de América Latina y el Caribe han designado organismos para coordinar y dar seguimiento a las políticas de

implementación de la negociación colectiva e igualdad de género en el ámbito laboral como lo muestra la Tabla 6.

Tabla 6

Instituciones para promover la igualdad de género en los ministerios de trabajo, algunos países en América Latina y el Caribe

País	Organismo	Dependencia ministerial
Argentina	Coordinación de Equidad de Género e Igualdad de Oportunidades en el trabajo	Jefatura de Gabinete-Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social
Bolivia	Oficina de Género	Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social
Brasil	Combate a la Discriminación en la Secretaría de Relaciones de Trabajo	Ministerio de Trabajo y Empleo
Chile	Encargada Ministerial de Género	Ministerio de Trabajo y Previsión Social
Colombia	Grupo Especial para la Equidad de Género Laboral	Adscrito al despacho del Ministerio
Costa Rica	Instancia Asesora de Género	Ministerio de Trabajo y Seguridad Social
Ecuador	Unidad de Género y Juventud	Dirección Ejecutiva-Viceministerio-Ministerio de Trabajo
Guatemala	Sección de la Mujer Trabajadora	Dirección de Previsión Social- Ministerio de Trabajo y Previsión Social
México	Dirección General para la Igualdad de Trabajo	Subsecretaría de Inclusión Social-Secretaría de Trabajo y Previsión Social
Paraguay	Dirección Social de la Mujer Trabajadora	Viceministro de Trabajo y Seguridad Social- Ministerio de Justicia y Trabajo

Fuente: Organización Internacional del Trabajo, 2015, p. 60

Lo anterior indica que se han desarrollado estrategias para mejorar no sólo el estatus laboral de las mujeres sino también de incluirlas en la toma de decisiones en la materia y de facilitar las condiciones para compaginar las actividades ocupaciones con la vida personal y familiar que facilite el crecimiento profesional. A su vez, la información permite identificar algunos de los beneficios de impulsar el adelanto de las mujeres en la vida económica y laboral, así como divisar la conexión entre estos sectores y el ámbito educativo como elementos centrales para la igualdad entre hombres y mujeres y la implicación de un enfoque intersectorial para el desarrollo de las personas.

En otro sentido, de acuerdo con el informe de las tendencias de las mujeres en el trabajo 2016, aún hay importantes brechas de género en el emprendimiento y en la percepción laboral, subrepresentación de las mujeres en puestos de toma de decisiones y de liderazgo, así como sobrerrepresentación de las mujeres en trabajos de bajos salarios

(Organización Internacional del Trabajo, 2016). Estos datos podrían indicar la existencia de una gama de obstáculos que pueden ser de tipo cultural, social y familiar que continúan obstaculizando la igualdad de género en el ámbito económico.

En tanto, la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) a través de la *Iniciativa por la Igualdad de género,* plantea una serie de recomendaciones para la igualdad de género en la vida pública a fin de favorecer la igualdad de género, reducir los estereotipos de género e incentivar la participación de las mujeres en la vida política. Asimismo, se incentiva a las autoridades a comprometerse a desarrollar estrategias para la igualdad, la transversalidad de la perspectiva de género y su aplicación efectiva en la vida pública, política y económica. Podemos observar algunas de estas recomendaciones en la Tabla 7 a continuación (OCDE, 2016).

Tabla 7

Recomendaciones de la OCDE sobre igualdad de género en la vida pública

Recomendación	A tal fin, que los Adherentes o los Signatarios deberán:
que los adherentes tengan en cuenta e integren la perspectiva de igualdad de género en la formulación, desarrollo, implementación y evaluación de las políticas públicas y los presupuestos pertinentes […]" .	1. "Ejercer su autoridad y comprometerse, al más alto nivel político y en el escalafón administrativo competente, a desarrollar e implementar una estrategia interministerial coordinada que favorezca una auténtica igualdad entre sexos y la efectiva integración de la perspectiva de género […]" 2. "Diseñar un marco institucional que garantice la aplicación efectiva, coordinación eficaz y sostenibilidad de la igualdad entre sexos y de la transversalidad de la perspectiva de género […]"
que los Adherentes refuercen los mecanismos de rendición de cuentas y de supervisión inherentes a las iniciativas en favor de la igualdad entre sexos y la transversalidad de la perspectiva de género en el seno de todos los órganos de la administración y entre ellos […]"	1. "Plantearse la posibilidad de crear instituciones independientes y órganos consultivos un seguimiento de la aplicación de estrategias orientadas a la igualdad de género, integrar la perspectiva de género en la formulación de políticas y favorecer la realización de informes periódicos, auditorías y evaluaciones …]" 2. "Enriquecer y desarrollar la literatura existente y analizar sistemáticamente los avances hacia la igualdad de género remitiéndose a los indicadores de impacto según el sexo y a resultados mensurables […]" 3. "Instar a una mayor iniciativa de los parlamentos y comités parlamentarios en el apoyo a los avances en materia de igualdad de género […]" 4. "Instaurar o preservar aquellos procedimientos de reclamación, apelación y/o recurso eficaces, independientes, imparciales y efectivos con el fin de proteger los derechos que defienden la igualdad de

	género y de poder examinar las reclamaciones con eficacia, competencia e imparcialidad".
que los Adherentes estudien la adopción de medidas idóneas para garantizar una representación equitativa de hombres y mujeres en cargos decisorios y otros puestos de responsabilidad en la vida pública alentando a una mayor participación femenina en todos los niveles de la administración, así como en los distintos parlamentos nacionales, en la judicatura y otras instituciones públicas […]"	1. "Asumir el compromiso político de promover la igualdad de género al nivel más alto en la vida pública desarrollando un marco integral que favorezca una representación equitativa de mujeres y hombres en cargos decisorios y otros puestos de responsabilidad en instituciones públicas […]" 2. "Hacer un seguimiento sistemático del estado de la representación equitativa según el sexo en las instituciones públicas, incluidos los puestos directivos y los distintos grupos y categorías ocupacionales, mediante la recopilación asidua de datos a través, por ejemplo, de encuestas a los empleados, y reexaminar regularmente si resulta conforme a las prioridades y objetivos generales en materia de igualdad de género atendiendo a los resultados de las evaluaciones" 3. "Estudiar medidas que den respuesta a las causas originarias de la escasa representación femenina en cargos decisorios y puestos de responsabilidad, y mejorar la imagen de la mujer en la sociedad mediante el diseño de campañas informativas y programas de sensibilización sobre estereotipos sexistas, prejuicios conscientes e inconscientes y beneficios socio-económicos de la igualdad de género, luchando al mismo tiempo contra los casos de discriminación doble o múltiple."
a los Adherentes adopten las medidas necesarias para consolidar la igualdad de género en la función pública […]"	1. "Potenciar y reforzar los principios de flexibilidad, transparencia y justicia de los sistemas y políticas de empleo público con el fin de garantizar la igualdad de oportunidades y remuneración equitativa para hombres y mujeres de diversa condición y con diferentes trayectorias." 2. "Desarrollar medidas de alcance global y con fines específicos al mismo tiempo para corregir toda brecha o discriminación salarial por razón de sexo en el sector público y erradicar la segregación profesional horizontal […]" 3. "Promover procedimientos de contratación meritocráticos; postular políticas y prácticas positivas que aseguren una representación equitativa de hombres y mujeres en los distintos grupos y categorías ocupacionales del sector público, y desarrollar medidas concretas que garanticen la efectiva eliminación de los obstáculos implícitos que suponen los procedimientos de selección y contratación de personal, siempre que resulte procedente y necesario". 4. "Delimitar claramente las funciones y responsabilidades a nivel institucional para mejorar el equilibrio de género en el sector público, a cuyo fin deberán establecerse mecanismos de recurso y

	apelación independientes dotados de fondos suficientes y recursos apropiados, pertinentemente vinculados a equipos de gestión a fin de garantizar su eficacia." 5. "Sensibilizar a los responsables del sector público acerca de los temas relacionados con la igualdad de género y mejorar la eficacia de la gestión y rendición de cuentas a nivel ejecutivo y/o de órganos directivos para garantizar la representación equitativa de hombres y mujeres en todos los grupos y categorías ocupacionales, así como abordar aquellas cuestiones relativas a la igualdad de género en los lugares de trabajo, estableciendo incluso marcos de referencia para la evaluación del desempeño".
los Adherentes reforzar la cooperación internacional procediendo con carácter permanente al intercambio de conocimientos, experiencias y buenas prácticas sobre las iniciativas en favor de la igualdad entre mujeres y hombres, y de la integración de la perspectiva de género en las instituciones públicas."	X

Fuente: Elaboración propia a partir de OCDE, 2016.

Las recomendaciones anteriores, realizadas por una organización internacional para el desarrollo económico sobre igualdad de género en la vida pública demuestran el imperativo de fomentar la igualdad en todos los sectores de manera vinculada a fin de obtener la prosperidad y el bienestar social y favorecer las condiciones de vida de todos y todas.

Por otro lado, los informes, estudios, sugerencias, planes de acción y otros planteamientos de organismos internacionales en materia económica y laboral mencionados nos muestran cómo estas instituciones han trabajo en temas de género durante varios años reconociendo la igualdad entre hombres y mujeres como un componente clave para la prosperidad no solo económica y laboral sino en la sociedad en general. Por otro lado, también han identificado y visibilizado la permanencia de brechas salariales y en cuestiones de liderazgo en el ámbito que a la vez pueden contribuir a brechas y desigualdades de género en otros sectores como el educativo.

Lo abordado en el contexto internacional pone de manifiesto que a pesar de que las intervenciones por alcanzar la igualdad datan de los años 1940 y que; pese que los

esfuerzos se han intensificado en las últimas décadas, así como de los llamados a los países a asumir los compromisos políticos, sociales, económicos y culturales y de hacer valer su autoridad para disminuir las brechas de género, la igualdad de género es un proceso que se vislumbra lento y que precisa de la cooperación y participación de todos los niveles, gobierno y de los sujetos. Una vez abordado el entorno internacional, se precisa examinar el contexto nacional.

3.2 Breve Recorrido de las Mujeres en la Historia de México

Las mujeres mexicanas y su participación en la historia del país han sido fundamental para el desarrollo y la identidad del país. Sin embargo, una parte de su historia se caracteriza por la desigualdad y opresión en diferentes ámbitos de la vida, limitaciones en la vida política, cultural y económica, así como por diversas luchas por los derechos civiles, igualdad de género y el reconocimiento de su papel en la sociedad.

De acuerdo con Estrada-Rodríguez, Mendieta-Ramírez y González-Vidaña (2016) la traducción de los códigos náhuatl de los tiempos prehispánicos indica que desde antes de la llegada de los españoles la mujer ya estaba confinada al hogar. De manera similar, Santillán (2021) señala que en entre los mexicas era recurrente que las deidades femeninas se les atribuyera aspectos monstruosos y con hechicería y desastres y que a las mujeres se les castigará severamente por no seguir las normas morales y no así para los hombres. Las mujeres aztecas también sufrieron de subordinación debido a la alta valorización de la milicia y la importancia que representaban algunas deidades masculinas importantes. Las actividades de las mujeres aztecas se limitaban a continuar la descendencia en el caso de la clase noble, actividades domésticas, cuidado de hijos y hogar, elaboración de vestidos, apoyo en labores agrícolas, servicio sexual y sacrificio (Ibid.).

En época colonial la situación de las mujeres no distaba de sus predecesoras. La iglesia dictaba lo correcto e incorrecto, la institución y la sociedad esperaban un comportamiento sumiso y su vida se limitaba al matrimonio o al servicio de la iglesia. Asimismo, su participación casi nula en la vida pública no mejoró. Por otro lado, las actividades de aquellas viudas o divorciadas se ampliaron y permitió su intervención en el comercio (Vázquez Conde, 2010). Durante la independencia de México las mujeres tuvieron un papel importante: desde financiación hasta combatientes apoyaron y pelearon

por los deseos de libertad. Algunas fueron enfermeras, cocineras o brindaron albergue a los insurgentes, otras dirigentes, espías, informantes, organizadoras, propagandistas y mensajeras en tanto otras fueron seductoras de tropa, combatieron con armas e incluso fueron capitanas y comandantes (del Palacio, 2015; Moctezuma, 2022). En la revolución mexicana el papel de la mujer fue muy similar; propagandistas (generalmente mujeres con educación que promovían la lucha política), enfermeras, soldaderas (alimentación, lavado de ropa y cuidado de soldados) y soldados y feministas. Este último grupo, además de contribuir a las tareas de propaganda, plantearon los ideales de igualdad entre hombres y mujeres y contribuyeron al debate de los derechos de las mujeres (Rocha, 2015).

Ya con fuerza del movimiento feminista en nuestro país, derivado de los debates de las conductas sexistas y patriarcales develadas por la teoría feminista (Valles Ruiz, 2015) se inaugura el 13 de enero de 1916 el primer congreso feminista en el país en el estado de Mérida (Secretaría de Relaciones Exteriores, 2016). El congreso fue encabezado por mujeres, pero promovido por el dirigente del Partido Socialista del Sureste, Felipe Carrillo Puerto y por el gobernador del estado de Yucatán, Salvador Alvarado. (Alejandre, 2016). Las labores de este congreso permitieron contribuciones a la igualdad como: reconocer la emancipación de las mujeres a los 21 años, el divorcio absoluto y abrir el trabajo en la administración pública y en la educación normal, así como propiciar la educación superior. Asimismo, se señalaron cuatro puntos sobre los que centró la discusión (Secretaría de Relaciones Exteriores, 2016):

1. ¿Cuáles son los medios sociales que deben emplearse para someter a la mujer del yugo de las tradiciones?
2. ¿Cuál es el papel que corresponde a la escuela primaria en la reivindicación femenina, ya que aquella tiene por finalidad preparar para la vida?
3. ¿Cuáles son las artes y ocupaciones que debe fomentar y sostener el estado, y cuya tendencia sea preparar a la mujer para la vida intensa del progreso?
4. ¿Cuáles son las funciones públicas que puede y debe desempeñar la mujer a fin de que no solamente sea elemento dirigido sino también dirigente de la sociedad?

Este primer congreso en México y segundo en América Latina (Secretaría de Relaciones Exteriores, 2016) además sentó un antecedente para el movimiento sufragista en nuestro país, el Frente Único Pro Derechos de la Mujer (Alejandre, 2016).

La educación en México para las mujeres ha recorrido un largo camino de lucha. Por muchos años las mujeres no podían acceder a las aulas. En 1534 Juan de Zumárraga contribuyó a la educación de las mujeres indias recurriendo a traer monjas de España al nuevo mundo. Más tarde, en 1786 se logra un impulso a la educación y trabajo para las mujeres (Solís Sabanero, 2017). Durante esta época y bajo el gobierno de Porfirio Díaz se fundan las escuelas normales de profesoras y escuelas técnicas de oficios en el país permitiendo un adelanto a la inserción laboral y profesionalizante (Rocha, 2015). En 1886 se gradúa la primera odontóloga cirujana en México y un año más tarde la primera médica de la Escuela Nacional de Medicina (Arauz, 2015).

El 3 de octubre de 1921 se crea la Secretaría de Educación Pública con José Vasconcelos como titular (Secretaría de Educación Pública, 2015). En la actualidad las maestras representan la mayoría de la planta docente en la educación básica. En el 2015 se reportó que 93 de cada 100 docentes en la educación preescolar son mujeres, 67 % en primaria y 52% en secundaria (INEE, 2015). No obstante, la supervisión en la educación preescolar en el ciclo escolar 2017-2018 se encontró en un 95.5% a cargo de las mujeres, disminuyendo a 38.7 % en el nivel primaria y 34.2 % en secundaria (INEE, 2019). A pesar de su representación mayoritaria especialmente en la educación básica y de sus importantes aportaciones a la educación en general, las mujeres siguen enfrentando diferentes desafíos de equidad e igualdad. En el pasillo de los Profesores Ilustres de la Secretaría de Educación Pública solo se encuentran dos mujeres de las 11 figuras ahí presentes (Ganem, 2022). De manera similar, desde la creación de la SEP se ha contado con 44 (Ibid.) secretarios y 3 secretarias de educación, siendo la primera Josefina Vázquez Mota en 2006.

Esta revisión resalta la dualidad del papel de las mujeres en el desarrollo del país: por un lado, destaca su aportación y valentía en las luchas de libertad y por otro, las restricciones y desigualdades que han enfrentado a lo largo de nuestra historia. Se subraya cómo las mujeres han estado limitadas en sus roles, confinadas a tareas domésticas, cuidado, sumisión y servicio religioso y con menores posibilidades de inserción en la

política, economía, liderazgo y vida pública. En momentos clave como la independencia y la revolución mexicana, las mujeres jugaron roles significativos, muchos de los cuales no eran esperados para su género pero que contribuyeron a los fines de lucha. El ámbito educativo también ha sido un terreno de lucha y progreso para las mujeres en México. A pesar de lograr avances en el acceso a la educación y su presencia en las aulas, persisten desafíos de equidad, como la representación desigual en posiciones de liderazgo dentro del sistema educativo. Lo anterior muestra cómo el activismo, la legislación y los cambios sociales han sido fundamentales para avanzar, en diferente grado, hacia una mayor equidad de género en México.

3.3 Panorama en México de la Perspectiva de Género

Como miembro de todas las organizaciones y agencias internacionales que se han expuesto en párrafos anteriores, en nuestro país se ha propiciado el abordaje e inclusión de igualdad y equidad de género en diferentes estructuras sociales; por tanto, es preciso abordar las dimensiones y alcances de aplicación de la perspectiva de género a fin de determinar y comprender la situación del enfoque en el ámbito educativo y en el entretejido social. Por tal razón en los siguientes apartados se aborda el marco normativo, programas gubernamentales, instituciones con funciones en la materia, así como el aspecto laboral y económico.

3.3.1 Marco Jurídico

En México, las políticas públicas se han reformado hasta incorporar términos de igualdad y equidad entre hombres y mujeres además de la erradicación de la discriminación y violencia hacia las mujeres. Así, en 1979 se estableció jurídicamente la igualdad entre hombres y mujeres como reforma al Artículo 4° constitucional aprobado por la Cámara de Diputados (Gobierno de México, noviembre de 2019). En 2006 La *Ley para la igualdad entre hombres y mujeres* estableció la igualdad entre estos sin distinción, así como los ordenamientos internacionales e instituciones que complementan su ejercicio en el Título 1 de las Disposiciones Generales (Congreso del Estado, 2006, pp. 1-30):

Artículo 3. - Son sujetos de los derechos que establece esta Ley, las mujeres y los hombres que se encuentren en territorio nacional, que por razón de su sexo, independientemente de su edad, estado civil, profesión, cultura, origen étnico o nacional, condición social, salud, religión, opinión o

discapacidad, se encuentren con algún tipo de desventaja ante la violación del principio de igualdad que esta Ley tutela.

Artículo 4.- En lo no previsto en esta Ley, se aplicará en forma supletoria y en lo conducente, las disposiciones de la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación, la Ley de la Comisión Nacional de los Derechos Humanos, la Ley del Instituto Nacional de las Mujeres, la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia, la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y adolescentes, los instrumentos internacionales ratificados por el Estado mexicano y los demás ordenamientos aplicables en la materia.

En tanto, las nociones en el artículo 5 muestran que el Estado debe garantizar la igualdad sustantiva entre hombres y mujeres, la no discriminación y la transversalidad de la perspectiva de género en todos los ámbitos de la vida social, política y cultural de nuestro país, así como en la elaboración y aplicación de todas las políticas públicas y programas:

Artículo 5.- Para los efectos de esta Ley se entenderá por:

I. Acciones Afirmativas. Es el conjunto de medidas de carácter temporal correctivo, compensatorio y/o de promoción, encaminadas a acelerar la igualdad sustantiva entre mujeres y hombres;

II. Discriminación. Toda distinción, exclusión o restricción que, basada en el origen étnico o nacional, sexo, edad, discapacidad, condición social o económica, condiciones de salud, embarazo, lengua, religión, opiniones, preferencias sexuales, estado civil o cualquier otra, tenga por efecto impedir o anular el reconocimiento o el ejercicio de los derechos y la igualdad real de oportunidades de las personas;

III. Discriminación contra la Mujer. Toda distinción, exclusión o restricción basada en el sexo que tenga por objeto o por resultado menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio por la mujer, independientemente de su estado civil, sobre la base de la igualdad del hombre y la mujer, de los derechos humanos y las libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural y civil o en cualquier otra esfera;

IV. Igualdad de Género. Situación en la cual mujeres y hombres acceden con las mismas posibilidades y oportunidades al uso, control y beneficio de bienes, servicios y recursos de la sociedad, así como a la toma de decisiones en todos los ámbitos de la vida social, económica, política, saludable, cultural y familiar;

V. Igualdad Sustantiva. Es el acceso al mismo trato y oportunidades para el reconocimiento, goce o ejercicio de los derechos humanos y las libertades fundamentales;

VI. Perspectiva de Género. Concepto que se refiere a la metodología y los mecanismos que permiten identificar, cuestionar y valorar la discriminación, desigualdad y exclusión de las mujeres, que se pretende justificar con base en las diferencias biológicas entre mujeres y hombres, así como las acciones que deben emprenderse para actuar sobre los factores de género y crear las condiciones de cambio que permitan avanzar en la construcción de la igualdad de género;

VII. Transversalidad. Es el proceso que permite garantizar la incorporación de la perspectiva de género con el objetivo de valorar las implicaciones que tiene para las mujeres y los hombres cualquier acción que se programe, tratándose de legislación, políticas públicas, actividades administrativas, económicas y culturales en las instituciones públicas y privadas;

A pesar de estas enunciaciones que exponen de manera explícita el ejercicio de derechos y acceso al desarrollo sin distinción de sexo o género y la promoción de acciones para garantizar la igualdad, el incumplimiento a esta ley ha visibilizado la discriminación de género que han enfrentado tanto mujeres como hombres en los diferentes sectores resultando en un trato desfavorable y limitación de oportunidades de varios tipos.

En el mismo sentido, en el ámbito educativo La Ley establece la integración de derechos, igualdad de género, promoción de la convivencia, deconstrucciones sociales y la eliminación de discriminación y violencia:

Artículo 17, fracción X: En el sistema educativo, la inclusión entre sus fines de la formación en el respeto de los derechos y libertades y de la igualdad entre mujeres y hombres, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia; así como la inclusión dentro de sus principios de calidad, de la eliminación de los obstáculos que dificultan la igualdad efectiva entre mujeres y hombres.

Artículo 37, fracción IV: Modificar los patrones socioculturales de conducta de hombres y mujeres con miras a alcanzar la eliminación de los prejuicios y las prácticas consuetudinarias y de cualquier otra índole que estén basados en la idea de la inferioridad o superioridad de cualquiera de los sexos o en funciones estereotipadas de hombres y mujeres.

Artículo 41.- Será objetivo de la Política Nacional la eliminación de los estereotipos que fomentan la discriminación y la violencia contra las mujeres.

Si bien en estos artículos se instaura la erradicación de los obstáculos para la igualdad incluidos los de tipo sociocultural en el ámbito educativo, la incorporación de la perspectiva de género en la educación no ha sido fehaciente ya que se ha identificado la permanencia de estereotipos, sesgos y discriminación de género en los materiales didácticos, así como poca transversalidad en la práctica docente incluida en la enseñanza del inglés, asignatura que además funciona y se valoriza de manera diferente al resto.

La reforma del Artículo 4° y la emisión de esta ley ocurrió a más de 20 y 50 años respectivamente de la Declaración Universal de Derechos Humanos. Este hecho nos refiere que en la cultura mexicana tuvieron que pasar muchos años para reconocer jurídicamente la importancia de reconocer la igualdad entre hombres y mujeres. Este hecho sugiere cierta resistencia para el reconocimiento de las mujeres como ciudadanas activas en años y gobiernos previos a la década de los 70, así como poco interés por mejorar sustancialmente el adelanto de las mujeres previo al siglo XXI.

Publicada en el Diario Oficial de la Federación en 2007 y con última actualización en 2015, La *Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida libre de Violencia*, establece (Cámara de Diputados, 2007):

"**Artículo 1.** La presente ley tiene por objeto establecer la coordinación entre la Federación, las entidades federativas, el Distrito Federal y los municipios para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres, así como los principios y modalidades para garantizar su acceso a una vida libre de violencia que favorezca su desarrollo y bienestar conforme a los principios de igualdad y de no discriminación, así como para garantizar la democracia, el desarrollo integral y sustentable que fortalezca la soberanía y el régimen democrático establecidos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos "(Congreso del Estado, 2007, p.1).

La Ley también precisa los tipos y modalidades de violencia hacia la mujer, de las órdenes de protección, del sistema nacional y del programa integral para prevenir, atender, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres, así como de la distribución de competencias en esta última materia (Federación, diferentes secretarías, de la Procuraduría General de la República, Instituto Nacional de las Mujeres, Entidades Federativas y municipios) y de la atención a las víctimas. En materia de educación, la Sección Quinta,

Artículo 45 señala varias acciones que le corresponde a la Secretaría de Educación Pública, entre estas (Congreso del Estado, 2007, p.15-16):

> **I.** Definir en las políticas educativas los principios de igualdad, equidad y no discriminación entre mujeres y hombres y el respeto pleno a los derechos humanos;
>
> **II.** Desarrollar programas educativos, en todos los niveles de escolaridad, que fomenten la cultura de una vida libre de violencia contra las mujeres y el respeto a su dignidad; así como la comprensión adecuada al ejercicio del derecho a una paternidad y maternidad libre, responsable e informada, como función social y el reconocimiento de la responsabilidad compartida de hombres y mujeres en cuanto a la educación y el desarrollo de sus hijos;
>
> **III.** Garantizar acciones y mecanismos que favorezcan el adelanto de las mujeres en todas las etapas del proceso educativo;
>
> **IV.** Garantizar el derecho de las niñas y mujeres a la educación: a la alfabetización y al acceso, permanencia y terminación de estudios en todos los niveles. A través de la obtención de becas y otras subvenciones;
>
> **V.** Desarrollar investigación multidisciplinaria encaminada a crear modelos de detección de la violencia contra las mujeres en los centros educativos;
>
> **VI.** Capacitar al personal docente en derechos humanos de las mujeres y las niñas;
>
> **VII.** Incorporar, con la opinión de la Secretaría de Cultura, en los programas educativos, en todos los niveles de la instrucción, el respeto a los derechos humanos de las mujeres, así como contenidos educativos tendientes a modificar los modelos de conducta sociales y culturales que impliquen prejuicios y que estén basados en la idea de la inferioridad o superioridad de uno de los sexos y en funciones estereotipadas asignadas a las mujeres y a los hombres;
>
> **VIII.** Formular y aplicar programas que permitan la detección temprana de los problemas de violencia contra las mujeres en los centros educativos, para que se dé una primera respuesta urgente a las alumnas que sufren algún tipo de violencia;
>
> **IX.** Establecer como un requisito de contratación a todo el personal de no contar con algún antecedente de violencia contra las mujeres;
>
> **X.** Diseñar y difundir materiales educativos que promuevan la prevención y atención de la violencia contra las mujeres;

XI. Proporcionar acciones formativas a todo el personal de los centros educativos, en materia de derechos humanos de las niñas y las mujeres y políticas de prevención, atención, sanción y erradicación de la violencia contra las mujeres;

XII. Eliminar de los programas educativos los materiales que hagan apología de la violencia contra las mujeres o contribuyan a la promoción de estereotipos que discriminen y fomenten la desigualdad entre mujeres y hombres;

XIV. Diseñar, con una visión transversal, la política integral con perspectiva de género orientada a la prevención, atención, sanción y erradicación de los delitos violentos contra las mujeres;

XV. Celebrar convenios de cooperación, coordinación y concertación en la materia,

Esta última ley nos indica que en México el establecimiento de acciones y estrategias en la búsqueda de la igualdad en derechos y equidad social para las mujeres no ha cobrado importancia política sino hasta las últimas décadas y que la transversalización de la perspectiva de género es una cuestión aún más reciente que comienza a cobrar visualización significativa a pesar de alcanzar la institucionalización en 1975 (Universidad Iberoamericana Puebla, 2020). Entre sus mandatos podemos identificar la necesidad de eliminar los estereotipos de género, prejuicios y la subvaloración femenina en todas sus formas no sólo para la igualdad entre hombres y mujeres sino también como una medida necesaria para eliminación de violencia y discriminación hacia las mujeres incluida la educación. Por su parte, el Artículo 25 puntualiza la responsabilidad social y cultural de la educación en la protección de los derechos de las mujeres y en la búsqueda a un desarrollo libre de violencia y discriminación.

En los señalamientos jurídicos en ambas leyes se vislumbra la igualdad más allá del ejercicio de derechos humanos básicos destacando acciones para la igualdad en aspectos educativos, económicos, sociales y civiles, la participación y representación política y la eliminación de estereotipos derivados del sexo estableciendo así las pautas teóricas hacia la igualdad social de género. Sin embargo, se observan pocas acciones afirmativas por parte de la Secretaría de Educación Pública para emprender la modificación de patrones socioculturales poco favorables para la igualdad, así como eliminar las discrepancias de género en detrimento de las mujeres identificadas hace varios años en los libros de texto gratuito.

3.3.2 Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024

El Plan Nacional de Desarrollo (PND) es el documento que establece los objetivos, estrategias y prioridades que deben regir las acciones del gobierno nacional (Gobierno de México, 2013). El Plan cuyo objetivo general es transformar la vida pública para el desarrollo tiene como ejes generales 1) Justicia y Estado de Derecho, 2) Bienestar y 3) Desarrollo Económico. Asimismo, establece como uno de sus tres ejes transversales la igualdad de género, no discriminación e inclusión que reconoce las desigualdades de varios tipos en el desarrollo de las personas. De esta manera, el eje general del Bienestar además de incluir el ejercicio de derechos y la disminución de desigualdades propone una serie de estrategias indicadas en la Tabla 8 en aras de alcanzar el objetivo establecido (Gobierno de México, abril de 2019).

Tabla 8

Objetivos y estrategias para la educación en el PND 2019-2024

Eje General	Objetivos	Estrategias para la educación
Bienestar	"Garantizar el ejercicio efectivo de los derechos económicos, sociales, culturales y ambientales, con énfasis en la reducción de brechas de desigualdad y condiciones de vulnerabilidad y discriminación en poblaciones y territorios."	
	2.2 "Garantizar el derecho a la educación laica, gratuita, incluyente, pertinente y de calidad en todos los tipos, niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional y para todas las personas."	**2.2.1** Asegurar el acceso y permanencia en la educación, ofreciendo oportunidades educativas que tengan como eje principal el interés superior de las niñas, niños, adolescentes, priorizando a las mujeres, los pueblos indígenas y a los grupos históricamente discriminados. **2.2.2** Elevar la calidad y pertinencia de la educación en todos los tipos, niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional, considerando la accesibilidad universal y partiendo de las necesidades primordiales de la población y de la comunidad. **2.2.3** Revisar los planes y programas de estudio en todos los tipos y niveles del Sistema Educativo

		Nacional, promoviendo la educación sostenible, artística, científica, tecnológica, financiera, ambiental, sexual, cívica, indígena, intercultural y comunitaria, que garanticen el derecho a la igualdad de género, la no discriminación y la eliminación de la violencia. **2.2.4** Fortalecer la profesionalización del personal docente, a través del impulso y mejora de los procesos de formación, capacitación y actualización, mediante evaluaciones diagnósticas; y de los procesos de selección para la admisión, la promoción y el reconocimiento. **2.2.5** Mejorar la infraestructura básica y equipamiento de los espacios educativos en todos los tipos, niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional, generando condiciones adecuadas, de accesibilidad e incluyentes para el desarrollo integral de las actividades académicas y escolares. **2.2.6** Promover la revisión y adecuación del marco normativo e institucional de la educación a efecto de mejorar la coordinación de los sistemas educativos federal y estatales, con el propósito de reducir las desigualdades y brindar respuesta oportuna y efectiva a las necesidades de desarrollo integral de todas las regiones y sectores de la población.

Fuente: Elaboración propia a partir del Plan Nacional de Desarrollo 2019-2014, (Gobierno de México, 2019).

El Plan destaca la persistencia y seguimiento de los objetivos gubernamentales de construir una sociedad más justa, equitativa y próspera, así como de mejorar la vida pública de todos los mexicanos y mexicanas a través del ejercicio de derechos, desarrollo integral y desarrollo económico para lo cual la educación juega un rol primordial. En este ámbito, se destaca la revisión de planes y programas para garantizar una educación integral que aborde la educación sexual y la promoción de igualdad y convivencia social. Por tanto, obliga a la Secretaría de Educación Pública a garantizar su incorporación.

3.3.2.1 Programa Sectorial de Educación 2019-2024

El programa Sectorial de Educación 2019-2024 derivado del PND 2019-2024, establece que la política educativa, que se articula en torno a seis prioridades (Educación para todos y todos, sin dejar a nadie atrás; Educación de excelencia para aprendizajes

significativos; Maestras y maestros como agentes de la transformación educativa; Entornos educativos dignos y sana convivencia; Deportes para todas y todos; y Rectoría del Estado en la educación y consenso social), también prioriza seis objetivos, entre los cuales se incluye igualdad y perspectiva de género (Secretaría de Educación Pública, 2020). Esto se ilustra en la Tabla 9 a continuación:

Tabla 9

Objetivos, estrategias y acciones del Programa Sectorial de Educación 2019-2024

Objetivo prioritario	Estrategia prioritaria	Acción puntual
1.- Garantizar el derecho de la población en México a una educación equitativa, inclusiva, intercultural e integral, que tenga como eje principal el interés superior de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes.	**1.2** Impulsar medidas para favorecer el ingreso y la permanencia en el sistema educativo de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes provenientes de grupos históricamente discriminados, que alienten la conclusión oportuna de sus estudios y permitan el desarrollo de trayectorias educativas completas.	**1.2.3** Desarrollar esquemas específicos de apoyo, con enfoque de derechos humanos y perspectiva de género, para adolescentes y jóvenes en riesgo de exclusión, que favorezcan la continuidad y conclusión exitosa de su trayectoria escolar. **1.2.6** Proveer la asignación de becas de manera universal, con enfoque de derechos humanos y perspectiva de género, a todos los adolescentes y jóvenes que cursen la educación media superior, para favorecer el aumento de la cobertura y la eficiencia terminal.
	1.3 Promover la reorientación y transformación de las instituciones educativas para que respondan a las necesidades de sus comunidades y a las características específicas de su contexto.	**1.3.6** Impulsar la orientación vocacional libre de estereotipos para la incorporación de un mayor número de mujeres en carreras en áreas de las ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas.
2.-Garantizar el derecho de la población en México a una educación de excelencia, pertinente y relevante en los diferentes tipos, niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional.	**2.1** Garantizar que los planes y programas de estudio sean pertinentes a los desafíos del siglo XXI y permitan a las niñas, niños, adolescentes y jóvenes adquirir las habilidades y conocimientos para su desarrollo integral.	**2.1.1** Actualizar los planes y programas de estudio, con enfoque de derechos humanos y perspectiva de género, para ofrecer una orientación integral, que comprenda, entre otros, la salud, educación sexual y reproductiva, deporte, literatura, artes, en especial la música, inglés y desarrollo socioemocional.
	2.2 Instrumentar métodos pedagógicos innovadores,	**2.2.8** Utilizar métodos pedagógicos y didácticos que permitan al personal

	inclusivos y pertinentes, que fortalezcan los procesos de enseñanza y aprendizaje orientados a mejorar la calidad de la educación que reciben las niñas, niños, adolescentes y jóvenes. **2.4** Consolidar esquemas de acompañamiento y convivencia escolar orientados a disminuir el abandono escolar y mejorar la eficiencia terminal favoreciendo la transición entre los tipos, niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional.	docente atender, con enfoque de derechos humanos y perspectiva de género, las necesidades de aprendizaje de los educandos, con la participación de pueblos indígenas en la construcción de modelos educativos pluriculturales. **2.4.1** Fomentar acciones que promuevan valores como el respeto y la solidaridad para crear ambientes escolares sanos, libres de violencia y discriminación. **2.4.7** Fortalecer el acompañamiento y asesoría, con enfoque de derechos humanos y perspectiva de género, que garantice la retención escolar de madres adolescentes y estudiantes embarazadas para la conclusión de los estudios.
3.- Revalorizar a las maestras y los maestros como agentes fundamentales del proceso educativo, con pleno respeto a sus derechos, a partir de su desarrollo profesional, mejora continua y vocación de servicio.	**3.1** Garantizar que la formación inicial desarrolle en las y los futuros docentes los conocimientos, capacidades, aptitudes y valores necesarios para la educación integral. **3.4** Apoyar la gestión del personal docente, directivo y de supervisión destinados a los centros educativos en todos niveles para fortalecer la prestación del servicio.	**3.1.7** Asegurar una formación docente con enfoque de derechos humanos, perspectiva de género, interculturalidad y cultura de la paz. **3.4.5** Asegurar la disponibilidad de personal docente para impartir las clases relacionadas con arte, cultura, deporte, habilidades digitales e inglés.
4.- Generar entornos favorables para el proceso de enseñanza-aprendizaje en los diferentes tipos, niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional.	**4.4** Propiciar la transformación de las escuelas en comunidades educativas para el aprendizaje y la reconstrucción del tejido social.	**4.4.4** Fomentar acciones que promuevan valores como la tolerancia y la solidaridad para crear un ambiente de convivencia sano y libre de violencia. **4.4.5** Asegurar la aplicación de mecanismos con enfoque de derechos humanos y perspectiva de género para la prevención, detección y actuación oportuna en casos de maltrato, acoso y violencia escolar y en la escuela, así como el registro de las incidencias que se presenten en la escuela.
5.- Garantizar el derecho a la cultura física y a la práctica	**5.1** Fomentar las actividades físicas, deportivas y lúdicas en las escuelas del Sistema	**5.2.1** Fortalecer la capacitación, actualización y certificación de personal docente y entrenadores en

del deporte de la población en México con énfasis en la integración de las comunidades escolares, la inclusión social y la promoción de estilos de vida saludables.	Educativo Nacional como medios para el aprendizaje y la integración de la comunidad escolar.	materia de cultura física y deporte, con enfoque de derechos humanos y perspectiva de género, con la participación de instituciones de educación superior y los miembros del SINADE. **5.2.5** Instrumentar acciones y actividades que permitan disminuir las brechas institucionales para generar hábitos deportivos en las y los estudiantes y contribuir a su desarrollo integral y social.
6.- Fortalecer la rectoría del Estado y la participación de todos los sectores y grupos de la sociedad para concretar la transformación del Sistema Educativo Nacional, centrada en el aprendizaje de las niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos.	**6.1** Generar las condiciones de gobernanza del Sistema Educativo Nacional para impulsar el aprendizaje de las niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos.	**6.1.1** Adecuar el marco normativo relativo a la organización y funcionamiento de las escuelas, con énfasis en optimizar la gestión del personal docente y de funciones directivas del Sistema Educativo Nacional de manera eficaz y transparente con enfoque de derechos humanos y perspectiva de género.

Fuente: Elaboración propia a partir de Secretaría de Educación Pública, (2020). Programa Sectorial de Educación 2020-2024.

Las acciones puntuales señaladas en el Programa destacan prácticas educativas con mayor integración de la perspectiva de género. Lo anterior, en el señalamiento de actividades escolares y deportivas con igualdad para alumnos y alumnas, la exigencia de fortalecer la formación docente en temas de igualdad y perspectiva de género, así como la promoción de una coeducación en todos los niveles que permita el acceso, elección y conclusión de sus estudios sin restricciones por cuestiones de género con un enfoque multidisciplinar que incorpora el aprendizaje del inglés. No obstante, este último punto representa una contradicción. Lo anterior, ya que, si bien se establece garantizar la disponibilidad de personal de inglés, el Programa Nacional de Inglés estatal como encargado de la enseñanza y aprendizaje del idioma en el nivel básico público ha sufrido una serie de periodos escolares incompletos visibles en el estado de Puebla que comprometen no solo los resultados de aprendizaje sino también la permanencia de las y

los docentes, así como la valoración del programa y el aprendizaje de una lengua extranjera por parte de otros sujetos educativos, madres y padres de familia y la comunidad.

3.3.3 Programa Nacional para la Igualdad entre Mujeres y Hombres PROIGUALDAD 2020-2024

Es un programa especial, en su cuarta emisión (INMUJERES, s.f.) que en conjunto con los tres niveles de Gobierno busca responder a las demandas ciudadanas de las mujeres, garantizar sus derechos y su bienestar y disminuir las brechas de desigualdad (Gobierno de México, 2022). Esta cuarta edición, que retoma el Artículo 1° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, el artículo 2° de la Ley Federal para Prevenir la Discriminación y el compromiso asumido en la CEDAW, reconoce las desigualdades en educación, salud, ingresos, seguridad, propiedad, limitaciones y brechas de género que afectan a la mujeres y niñas como producto de las relaciones de poder y dominación masculina marcadas por hechos históricos y sociales (Gobierno de México y INMUJERES, 2020). Dichos señalamientos ponen de manifiesto el rol del contexto histórico y cultural de México en las construcciones, ideologías, percepciones y comportamientos en torno a los roles sociales y la limitación de oportunidades para las mujeres. Más aún, el programa visibiliza de manera más clara y precisa las desigualdades a las que las mujeres mexicanas se enfrentan continuamente.

Así pues, este programa está dirigido a responder las necesidades de mujeres y niñas y avanzar en la igualdad sustantiva y gira en torno a seis objetivos prioritarios:

- potenciar la autonomía económica para cerrar brechas históricas de género.
- generar las condiciones para reconocer, reducir y redistribuir los trabajos domésticos y de cuidado entre los diferentes sectores.
- mejorar las condiciones de acceso al bienestar y a la salud.
- combatir los tipos y modalidades de violencia preservando su dignidad e integridad.
- posicionar la participación igualitaria de las mujeres en la toma de decisiones en los ámbitos político, social, comunitario y privado.
- construir entornos seguros y en paz.

Para dar seguimiento a estos objetivos, así como de las estrategias, acciones puntuales y parámetros establecidos participan el Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES), la Secretaría de Hacienda y Crédito Público (SHCP) y la Secretaría de Función Pública (SFP), la Secretaría de Gobernación (SEGOB), IMSS, Petróleos Mexicanos (PEMEX,) el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), entre otras dependencias (Gobierno de México y INMUJERES, 2020; Gobierno de México, 2022). La continuidad del programa, que inició bajo el nombre de PROEQUIDAD (INMUJERES, s.f.) muestra que se han mantenido los compromisos de organismos independientes de velar por la ejecución de igualdad, derechos y respeto para las mujeres y que para tales fines se necesita del trabajo y esfuerzos en colectividad. Entre algunas de las estrategias establecidas para el logro de estos seis objetivos prioritario para el adelanto de las mujeres se encuentran (Gobierno de México y INMUJERES, 2020):

1.2 Promover la eliminación de actitudes y comportamientos sexistas para la plena e igualitaria participación de las mujeres en actividades económicas.

2.1 Fortalecer el marco institucional relativo a los trabajos domésticos y de cuidados a fin de garantizar modelos de actuación favorables a la corresponsabilidad, el reconocimiento y el ejercicio digno de dichas labores.

2.4 Impulsar medidas que favorezcan la transformación de prácticas y normas socioculturales para promover la redistribución justa y equitativa de los trabajos de cuidados y del hogar.

3.3. Impulsar cambios culturales favorables a la autonomía, autocuidado y bienestar de las mujeres, adolescentes y niñas.

4.1 Fortalecer el marco institucional para garantizar el derecho de las mujeres y niñas a una vida libre de violencia.

4. 2 Impulsar la transformación de comportamientos y normas socioculturales para fomentar una cultura libre de violencia y discriminación contra las mujeres y las niñas, con perspectiva de género e interseccional.

5.1 Impulsar el cambio cultural de la sociedad mexicana a favor del reconocimiento de las capacidades políticas y la autonomía de decisión de las mujeres.

6.1 Fortalecer los marcos normativos y difundir conocimiento relacionado con las causas y los efectos de la violencia social para mejorar la seguridad ciudadana y ambiental con perspectiva de género.

Estas estrategias y objetivos del PROIGUALDAD muestran que el programa además de fomentar la participación social de las mujeres también busca reducir la carga de labores domésticas que se han atribuido a las mujeres a través de diferentes prácticas incluida las educativas. En este sentido, este trabajo de investigación busca cubrir la indagación de construcciones de género en torno a las percepciones de la división de trabajo y labores que, a su vez, más adelante, permitan crear las pautas para una socialización más equilibrada en donde se reconozca las capacidades y responsabilidades de hombres como mujeres en la realización de labores del hogar.

3.3.4 Secretaría de Educación Pública

La Secretaría de Educación Pública (SEP) como ya se ha mencionado también ha asumido responsabilidades en la disminución de las desigualdades sociales en la educación y en las estructuras sociales. En 2009, 2010 y 2011, Martha Leñero en conjunto con la SEP y el Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG) de la UNAM publicaron tres libros para la equidad y prevención de la violencia en preescolar, primaria y secundaria respectivamente. Esto con el propósito de proporcionar al personal docente de información y conocimientos que permita desarrollar procesos y prácticas educativas desde la perspectiva de género que puedan modificar los estereotipos y prejuicios, así como identificar violencia y discriminación en las aulas. En los tres casos, los libros proporcionan una lista de conceptos clave necesaria en las diferentes temáticas, ejemplos del funcionamiento de los conceptos en el ámbito escolar, reflexiones respecto a los temas, así como sugerencias y recomendaciones de actividades didácticas con variantes para los diferentes grados para trabajar temas de género en el aula (Leñero, SEP y PUEG, 2009; Leñero, SEP y PUEG, 2010). Algunos de los temas abordados son roles y estereotipos de género, el patio de la escuela (público y privado), modelos masculinos y femeninos (cultura), trato hacia niñas y niños, violencia, conflictos y negociación, igualdad de género, ciudadanía, perspectiva de género e identidad de género y derechos humanos. Lo anterior pone de manifiesto la realización de estrategias proactivas llevadas a cabo por figuras

educativas y de autores independientes para proporcionar al personal docente de actividades escolares aplicables y de acceso libre con perspectiva de género desde la educación básica. Sin embargo, a más de 10 años de su publicación no está claro la puesta en práctica real de dichas actividades o de la incorporación de estas en algún programa o proyecto en la SEP.

En 2011, derivado de los resultados de los libros de texto gratuito en educación primaria y secundaria desde la perspectiva de género, se publicó la *Metodología del análisis de los libros de texto gratuito de telesecundaria desde la perspectiva de la equidad de género* (SEP, PUEG & Unidad de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas, 2011) para evaluar la relación imagen-texto, lenguaje y contenidos (actividades, profesiones, oficios; personajes; indumentaria; juegos y juguetes; trabajo doméstico; otras diferencias). En este sentido, si bien, no hay información disponible de los resultados de dicho proyecto, sí facilita analizar las representaciones de género en los elementos de los libros de texto en otras instituciones y niveles educativos y por ende una reflexión de práctica docente desde la perspectiva de género. Asimismo, en 2012, partiendo de los mismos resultados de los libros de texto, se lanzó el *Manual para la perspectiva de género en la elaboración de los libros de texto gratuito y otros materiales educativos afines* dirigido a encargados de la elaboración de materiales con el propósito de brindarles de herramientas que: faciliten que los textos de las diversas disciplinas y grados promocionen la igualdad y equidad de género, ayuden que los elementos visuales promuevan la partición equitativa e igualitaria, y que guíen la elaboración de materiales educativos a partir del lenguaje incluyente (SEP, 2012). Estas acciones indican que el impacto de los estereotipos de género y roles tradicionales de género en los materiales educativos del nivel básico no ha pasado desapercibido para las autoridades educativas y que sí se ha trabajado para contrarrestar la representación de hombres y mujeres que contribuyen al estancamiento de la cultura de igualdad. De igual manera, las publicaciones mencionadas demuestran que se cuenta con herramientas para el análisis y por ende accionar sobre la reproducción de cuestiones masculinas y femeninas en los materiales didácticos y pedagógicos de nuestro sistema educativo. No obstante, se requiere de una evaluación y análisis de las reimpresiones de los libros de texto a fin de identificar la incorporación de dichos

lineamientos en dichos materiales. En el mismo sentido, se cuestiona el alcance de estas en la elaboración de los libros de texto de inglés.

La Secretaría, mediante la Subsecretaría de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas y la Dirección General Adjunta de Igualdad de Género (DGAIG), diseñó en 2013 el *Proyecto para la Incorporación de la Perspectiva de Género en Escuelas Secundarias y el Impulso de la Política de Igualdad Sustantiva de Género en el quehacer institucional de las Autoridades Educativas Estatales.* Lo anterior, en aras de favorecer la igualdad de género y disminuir la violencia de género en el Sistema Educativo Nacional (Gobierno de México, 2015). El proyecto, establecía involucrar a 400 escuelas secundarias en sus diferentes modalidades y en diferentes estados de la república con algunos de los municipios de alta vulnerabilidad, así como identificar los estereotipos de género en el personal docente, directivo, administrativo y de intendencia, estudiantado y familiares. Entre sus objetivos específicos se indican (SEP, 2013, p.20):

1. Fortalecimiento de las capacidades técnicas, metodológicas y conceptuales de los CTE para la incorporación de la perspectiva de género en la aplicación de planes y programas de estudio, así como en el trabajo de gestión escolar.

2. Desarrollo de capacidades en el personal directivo, administrativo, docente y en el alumnado para identificar estereotipos de género y elaborar propuestas para su eliminación.

3. Desarrollo de capacidades en el alumnado para la prevención y detección de la violencia de género en los centros educativos.

4. Desarrollo de capacidades en el personal directivo y docente para la prevención, detección y atención a la violencia de género y laboral (relacionada con género) en los centros educativos.

Proyectos de este tipo conllevan la identificación de estereotipos de género construidos por el personal educativo como una importante medida para la eliminación de patrones poco favorables para el desarrollo de hombres y mujeres en los procesos educativos. Sin embargo, no hay información disponible de la realización o resultados de dicho proyecto por lo que parece quedarse en una propuesta que de llevarse a cabo podría contribuir significativamente a la educación no sexista y con perspectiva de género en el nivel básico.

De acuerdo con el Gobierno de México, en 2014 “se firmaron convenios con 27 autoridades locales para el equipamiento de unidades de género”. También, se impulsó la creación de Unidades de Igualdad de Género en el sector paraestatal de la Secretaría, en órganos descentralizados, así como en la elaboración de documentos y procesos de gestión institucional y educativa en materia de derechos humanos, igualdad y eliminación de la violencia (Gobierno de México, 2015). En 2019 en colaboración con la UNICEF y la Secretaría de la Mujer de Guerrero arrancó el programa E*ducación con Igualdad en Guerrero* como pionero con perspectiva de género en las escuelas en el estado y en el país. Dicho programa busca la incorporación de la perspectiva en los planes y programas con el propósito de contrarrestar la propagación de estereotipos, de incluirla en la preparación docente tanto inicial como de manera constante, así como impulsar la cultura de igualdad y respeto. (Secretaría de Gobernación, 2019). A dos años de su arranque se llevó a cabo un intercambio de experiencias del programa, en el que se compartió la continuidad del programa en ese año piloteado en 300 escuelas: 100 de nivel preescolar, 100 de primaria y 100 de secundaria, (Secretaría de Educación Guerrero, 2021). Si bien no hay información disponible del funcionamiento y resultados de este, ha sentado las pautas como pionero en la materia en América Latina. Lo anterior destaca el progreso paulatino de la transversalidad de género en el sistema educativo mexicano y de la creación de nuevos programas desarrollados desde la perspectiva de género que se espera logren un mayor alcance entre el personal educativo y la apertura a nuevas prácticas pedagógicas que favorezcan a niñas, niños y adolescentes.

3.3.5 Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE)

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), fue la estancia en México encargada de realizar diagnósticos sobre la situación educativa y además evaluar el desempeño, calidad y resultados del Sistema Educativo Nacional en el nivel básico y medio superior para garantizar el derecho a la educación con calidad y equidad para todos (INEE, s.f.) de 2002 a 2019 (INEE, 2017). En uno de sus comunicados y como derivado de los resultados de investigación que mostraron a los masculinos de primaria y secundaria tanto como agresores y agredidos y las características de ambos grupos, el Instituto emitió algunas recomendaciones para afrontar la violencia escolar en la educación básica: “formar para la convivencia, fomentar la integración educativa, atender el rezago escolar y

profundizar en el análisis sobre la violencia" (INEE, 2008, s.n.). De manera similar, el INEE compartió la prevalencia de resistencias de la inclusión de la educación sexual por parte de algunos sectores conservadores, hecho que de alguna manera tiene impacto en el desarrollo integral del estudiantado con relación a salud, prácticas sexuales y temas de embarazo (Garduño, 2018). Esta resistencia nos muestra la creencia de la promoción de un comportamiento sexual inapropiado como consecuencia de la incorporación de la educación sexual en las aulas derivado de diferentes factores y cómo las cuestiones culturales y en ocasiones las religiosas tienen una influencia en los contenidos curriculares y en el quehacer educativo.

Por otra parte, en el año 2017 se publicó la *Documentación de la normatividad nacional e internacional relativa a la igualdad de género en la educación* para integrar, analizar y poner a disposición la documentación sobre dicha normatividad y su articulación en la política educativa. En dicha publicación se realizó un análisis de la perspectiva de género en documentos y programas de la política educativa resaltando que, a pesar de promover la inclusión de la perspectiva de género, esta perspectiva además de derechos humanos y erradicación de la violencia no se encuentran en el centro de dichas políticas (Estrada, Mejía, Vázquez y Maqueda, 2017). En 2018 se llevó a cabo un estudio con enfoque de género para evaluar a gran escala el estado de la convivencia escolar en preescolar. Los resultados destacaron además de falta de estrategias para reorientar actividades violentas y estereotipadas, algunas prácticas escolares con estereotipos de género como agrupaciones y separación de actividades por sexo, empleo y recursos que promueven estereotipos, lenguaje sexista e infantilizado, así como ocupación inequitativa de espacios entre niñas y niños y estereotipos en comportamientos y juegos. Asimismo, del personal directivo y docente se destacó que a pesar de su discurso de igualdad de género y de la presencia de este en la escuela y el aula, no cuestionan sus creencias al respecto y no hay presencia del discurso en la práctica (Rivera, Corona y Valdivia, 2018). Por otra parte, en el estudio también se compartió la metodología en la realización de dicha evaluación lo que puede ser de gran ayuda en la realización de otras evaluaciones similares en otros niveles educativos. Este análisis destaca la conveniencia de detectar prácticas y comportamientos en relación con cuestiones de género en la educación preescolar como derivado de los primeros acercamientos escolares y de la relación dichas cuestiones y la

infancia temprana. Por consiguiente, también resalta el valor de identificar las prácticas reales de género en la educación primaria para elaborar planes de acción que permitan abordar las construcciones de género sesgadas.

3.3.6 Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES)

El Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES), creado en 2011 (Gobierno de México, enero de 2021) es un organismo público descentralizado que coadyuva a la incorporación de la perspectiva de género en las políticas públicas gubernamentales, en elaboración de programas sectoriales y específicos y en las acciones de la Administración Pública Federal y estatal en materia de igualdad de género. Su objetivo es promover y fomentar condiciones sin discriminación, igualdad en trato y oportunidades entre los géneros, así como el pleno ejercicio de derechos de las mujeres y su participación igualitaria en todas las estructuras sociales del país (Gobierno de México, 2023).

Con la finalidad de acompañar las prácticas docentes que impulsen la igualdad de género y la eliminación de estereotipos que aún afectan a las mujeres y niñas, el Instituto en cooperación con la Subsecretaría de Educación Básica elaboraron el Curso General de Actualización *Construyendo la equidad de género en la escuela primaria* en 2003 dirigido al personal docente frente a grupo, así como al personal de apoyo técnico-pedagógico (Bustos, 2003). El curso fue diseñado con un total de 40 hora y consta de tres elementos: descripción del curso, carpeta del o la participante (referencias bibliográficas, textos básicos y complementarios, preguntas y ejercicios) y guía del o la facilitadora, así como de cuatro unidades que abordan los estereotipos de género y el proceso de socialización desde la familia, escuela y medios de comunicación; currículo explícito y oculto, sexismo y estereotipos de género y educación y eliminación de los estereotipos. Entre el material del curso también, se provee de elementos para el análisis y detección de sexismo en los libros de texto y manuales escolares. Este curso indica que desde hace dos décadas se han dado esfuerzos para abordar los estereotipos de género como una forma de desigualdad y sexismo que afecta tanto al desarrollo de hombres como mujeres, que además permean en el quehacer educativo tanto de manera directa como indirecta en la práctica docente, así como del rol del lenguaje, así como de la apuesta a la educación como una herramienta vital en la transformación social. Por ende, muestra que se ha trabajado en el avance hacia

la reflexión y sensibilidad de género para la detección de comportamientos y actitudes sexistas tanto en el profesorado como en otros sujetos educativos para alcanzar la coeducación en nuestro sistema educativo. No obstante, al igual que con otras publicaciones no se puede asegurar el grado de divulgación y facilitación de este a las y los maestros no sólo para quienes pertenecen al magisterio sino a cualquier docente que labora en la educación pública como es el caso de los y las asesoras de inglés.

Para el instituto también ha sido de interés analizar la situación de la educación preescolar y la incorporación de la perspectiva de género en la lucha y tratamiento de las desigualdades entre hombres y mujeres. En 2004 en colaboración con educadoras de varios estados de la república incluido Puebla presentaron el documento *El enfoque de género, una perspectiva necesaria en la reforma curricular de la educación inicial y preescolar* como esfuerzo a la reflexión sobre la construcción de género en la educación inicial. Lo anterior, debido a la importancia de la socialización de género en la etapa infantil y como consecuencia dirigida a las autoridades educativas, personal docente y familia (Valenzuela, Díaz, Jaramillo y Zúñiga, 2004). En dicho material, además de analizar la función de la educación preescolar en la construcción de identidad sexual y de género, se presentan reflexiones sobre la tarea conjunta entre educadoras y padres y madres de familia y sobre lo que se aprende y se reproduce en relación con las niñas y niños, así como la inclusión de algunas alternativas a las relaciones, diversidad y cooperación desde la perspectiva de género. Lo anterior refiere que el Instituto ha llevado a cabo acciones para que la educación deje de tener un rol en la socialización de género de alumnas y alumnos menos arbitrario desde los primeros años. Por otro lado, se requiere de la aplicación real del enfoque y de un seguimiento en este y en los niveles educativos.

Dado que para el INMUJERES el avance de las mujeres es una prioridad en todos los ámbitos, en el *Primer Encuentro de Economía Social en México 2014* se abordó la transversalidad de la perspectiva de género en las políticas públicas a manera de reflexión sobre algunos aspectos fundamentales del género y la relación de estos en la división social del trabajo y en la reproducción del orden social de género en el Estado, cultura, familia, medios de comunicación y lenguaje, escuela y trabajo. Asimismo, se destacó la multidimensionalidad de las desigualdades entre hombres y mujeres y por ende la relevancia de la transversalidad de la perspectiva y su institucionalización para la igualdad

de género en el trato, oportunidades y resultados no sólo en materia económica. Ante los retos que pueden prevalecer para la transversalización, también se llamó a la reflexión individual, institucional y colectiva a fin de analizar las propias ideas, creencias y educación con relación a hombres y mujeres, identificar opiniones en colectividad que favorecen y perjudican dichas construcciones, así como a conocer las leyes que garantizan el cumplimiento de igualdad y no discriminación a modo de mejorar nuestro entorno (Ávila Santacruz, 2014). Lo anterior, resalta la autorreflexión como un elemento importante y punto de partida para la transformación de prácticas sociales. Asimismo, recalca la necesidad de una mayor inclusión de la transversalidad de género en las políticas públicas a modo de asegurar el fortalecimiento de la igualdad de género en todos los sectores.

El Instituto también se ha caracterizado por la publicación y facilitación de manuales que coadyuvan en la búsqueda de mejores condiciones para las mujeres y de incorporación de la perspectiva de género en los diferentes sectores. Un ejemplo es el *Manual para la incorporación de la perspectiva de género en la elaboración de los programas operativos anuales* para brindar herramientas en la elaboración de dichos programas en las dependencias del gobierno. Lo anterior, mediante la aplicación del Método Lógico con enfoque de género que integra cuatro elementos: "el marco legal, el marco teórico, la aplicación del método de marco lógico y un componente de enlace con los procesos de programación, seguimiento y evaluación de resultados (Gobierno Federal, INMUJERES DF y Ciudad de México, s.f.,s.n.). Asimismo, se reeditó el *Manual de comunicación no sexista,* desde el entendido que el lenguaje también es un transmisor de asimetrías, brechas y desigualdades de género, con el propósito de brindar herramientas para un cambio cultural, así como para la visibilidad e inclusión de las mujeres en el lenguaje (Guichard, 2015). Para tales fines, a lo largo de nueve capítulos se discuten, entre otros temas: estereotipos de género y su relación con el lenguaje, palabras y género, sobre el uso del masculino genérico, androcentrismo, recursos y recomendaciones para evitar el masculino genérico, sexismo y lenguaje (vacíos léxicos, pares duales y aparentes, orden de aparición, estereotipación de las mujeres, figuras retóricas). También, el femenino y masculino en cargos, oficios y profesiones, androcentrismo y sexismo en la expresión gráfica y recursos para evitarlos, marco normativo en materia de lenguaje incluyente, y profesiones, cargos y oficios en lenguaje incluyente. Este último manual si bien, no está

dirigido a personal educativo puede ser de gran ayuda para el personal educativo en materia de perspectiva de género en el lenguaje, pues, además de la concientización de las reproducciones de estereotipos y desigualdades en uso del lenguaje español, también brinda oportunidades de transición a una comunicación con menores matices de poder masculino y por ende de empoderamiento de las niñas y mujeres.

En el ámbito educativo, se encuentra el *Manual de Capacitación en Género, Violencia de Género, Nuevas Masculinidades, Derechos Humanos y Educación Integral de la Sexualidad para Asesoras/es del Programa Escuelas de Calidad (PEC)* dirigido al personal docente que labora con adolescentes y jóvenes principalmente de secundaria a fin de contribuir a la sistematización de contenidos y recurso didácticos para llevar a cabo intervenciones sobre género, sexualidad, nuevas masculinidades, violencia, derechos humanos y cultura de la paz, principalmente en Ciencias y Educación Cívica y Ética (Díaz Camarena, 2015). En 2021 y en coordinación con la SEP, se acordó ajustar y revisar los planes y programas de estudio y el currículo escolar de los tres niveles educativos para profundizar en el fomento de la cultura de igualdad y prevención de la violencia, autonomía económica, participación política, medio ambiente y respeto a los animales. De igual manera, se acordó: 1) elaborar y promover materiales de apoyo desde la educación primaria para fomentar la cultura de respeto y no violencia (física y psicológica) en niñas y niños; 2) realizar talleres para impulsar las ciencias, matemáticas, ingeniería y robótica en las niñas y adolescentes y 3) trabajar en las escuelas normales para que el profesorado en formación adquiera las bases de la coeducación (Gobierno de México, 2021). Estas acciones y los manuales evidencian que el INMUJERES también ha identificado la necesidad de abordar las normas y patrones socioculturales de comportamiento que obstaculizan la igualdad entre hombres y mujeres en la educación y en la vida de las personas.

En publicaciones más recientes, el instituto ha dado conocer algunas de las acciones y logros, que se han realizado en colaboración con otras instituciones y organismos, entre las que destacan la campaña Las 3Rs del trabajo de cuidados (que tiene el objetivo de crear conciencia en el reconocimiento, reducción y redistribución del tiempo que dedican las mujeres al trabajo de cuidados no remunerados), lanzamiento de la Alianza Global de Cuidados (con propósitos similares a la campaña Las 3Rs), la Estrategia de Mujeres Constructoras de la Paz (Redes-MUCPAZ) y su primer encuentro, elaboración del Modelo

Integral de Prevención Primaria de Violencias contra la Mujer (con el objetivo de ”promover e implementar estrategias orientadas a transformar los patrones socioculturales… para reducir los factores de riesgo que generan actos de violencia contra las mujeres”), elaboración en colaboración con la SEP de las Directrices Generales para la prevención y sanción del hostigamiento y acoso sexual en la educación superior. Asimismo, realización del Seminario Nacional para la Construcción e Implementación de Políticas de Igualdad y no Discriminación en Instituciones Formadoras de Docentes (265 escuelas Normales), estrategias, acciones y apoyos para brindar herramientas para el desarrollo económico de las mujeres y con perspectiva de género), así como apoyo a estrategia y campañas para la prevención del embarazo adolescente, (Gobierno de México % INMUJRES, 2021, p.8). Estos datos nos muestran las contribuciones que el Instituto Nacional de las Mujeres ha logrado para mejorar las condiciones de igualdad de las mujeres y niñas mexicanas y su ejercicio de derechos. Igualmente, se ha evidenciado la cooperación con otros organismos y su también función investigativa para comprender la situación de las mujeres.

Todas las estrategias, programas y logros mencionados en este apartado ponen de manifiesto el compromiso del INMUJERES de trabajar con todos los sectores de la sociedad a fin de alcanzar resultados y cambios más significativos y visibles a favor de los derechos, seguridad y bienestar de las mujeres mexicanas. En la educación, ha realizado labores valiosas para la sensibilización de género en el profesorado; sin embargo, no hay datos específicos del alcance de estos en la SEP y en implementación de proyectos de inclusión por lo que sugiere el requerimiento de una mayor diseminación de estas sugerencias y materiales.

3.3.7 Contexto Económico y Laboral Nacional

Algunos de los organismos en materia economía y laboral abordados con anterioridad también han reportado algunos datos y señalamientos para México. La igualdad salarial también es expresada en algunos planes de igualdad. En el caso de México, se establece fomentar la igualdad salarial y la participación femenina en el sector público, así como “impulsar la creación de una instancia en la Secretaría del Trabajo y Previsión Social (STPS) para incentivar el cumplimiento del Convenio núm. 100 de OIT

(objetivo transversal 3: promover el acceso de las mujeres al trabajo remunerado, empleo decente y recursos productivos, en un marco de igualdad)" (CEPAL y UN, 2017, p. 36). Esta iniciativa sugiere que en este sector también se ha hecho necesario estipular la promoción de condiciones laborales adecuadas que no dejen atrás a las mujeres y se reconozca el valor igualitario de su trabajo. Sin embargo, como se ha indicado en otros apartados, en el ámbito económico y laboral las mujeres aún enfrentan retos importantes, incluida la percepción salarial. Por lo que sugiere que dicho convenio en nuestro país no ha alcanzado su implementación efectiva.

Por otro lado, la CEPAL señaló que, durante la crisis sanitaria, en México la carga de actividades domésticas significó un aumento de 18 % para las mujeres contra un 2 % de los hombres (Acevedo en CEPAL y NU, 2022). Entre otras desigualdades, entre hombres y mujeres, indicaron brechas en la educación superior en las ciencias, la tecnología, ingeniería y matemáticas, la inserción laboral de las mujeres en estas áreas, así como una menor participación de las mujeres en el mercado laboral que se vio aún más reducida por la situación sanitaria. Lo anterior refleja, por un lado, que ante crisis mundiales en México son las mujeres quienes son más vulnerables a sufrir los efectos de estas y de los estereotipos culturales esperados para las mujeres y niñas. Por otro, que la masculinización de profesiones no sólo se manifiesta en la matrícula de estas sino también en un menor número de oportunidades profesionales para las mujeres.

En materia laboral, la Conferencia de Trabajadores de México (CTM) en su Programa Nacional para el Desarrollo Laboral 2013-2018 incluyó, entre otras, la inclusión de las mujeres y el combate a la discriminación como meta en la línea de acción 130. De manera similar, la Unión de Trabajadoras y Trabajadores de México (UTM) establece "impulsar la negociación de cláusulas con perspectiva de género en el ámbito laboral […]" (Organización Internacional del Trabajo, 2015, p 69). En otra arista, el informe de la OCDE nombrada "La Lucha por la Igualdad de Género" de 2017 indica que nuestro país tiene una de las mayores brechas de género en materia de empleo en la OCDE con impactos importantes en el crecimiento económico, además, de importantes desigualdades en el hogar en donde alrededor de tres cuartas partes de las actividades domésticas y de cuidado sin remuneración son realizadas por las mujeres (OCDE, 2017). Más aún, para el año 2017 el porcentaje de tasa de empleo de las mujeres mexicanas en edad laboral era el tercero más

bajo de la OCDE con sólo 44.9% mientras que para los hombres representaba una tasa alta (78.5%). Asimismo, las oportunidades de empleo no son el único obstáculo para el desarrollo económico de las mujeres, ya que muchas que sí laboran se enfrentan al trabajo informal, poco acceso a la protección social, inseguridad y salarios bajos. Estos datos visualizan las desventajas y desigualdades económicas en el ámbito público y privado que persisten para las mujeres y del poco crecimiento para estas en nuestro país, destacando nuevamente la necesidad de construir nuevas masculinidades y feminidades que favorezcan el desarrollo equitativo de la ciudadanía.

Entre tanto, a pesar de la licencia de paternidad introducida en nuestro país en 2012 (Gobierno de México, 2016), el periodo de licencia establecido en 5 días es muy corto en comparación con el promedio de 8 semanas de la OCDE (OCDE, 2017). Por otro lado, entre algunos avances en la materia se encuentran la inversión en las instancias infantiles que ha favorecido a las madres trabajadoras, becas que han impulsado y contribuido a la educación media y superior de más mujeres y adolescentes, iniciativas para impulsar la educación de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM) de las niñas y adolescentes, así como una tasa superior al promedio (28%) de la OCDE de miembros en la Cámara de Diputados con el 42 % (Ibid.). Esta información nos permite ver que aún existe discriminación y brechas de género significativas en el ámbito económico por parte de las familias y empleadores. Los primeros quienes esperan que las mujeres sean en gran medida las responsables del hogar y que prioricen esta actividad, mientras que los empleadores continúan percibiendo la fuerza laboral femenina como de menor valor que el de los hombres.

De acuerdo con Humphrey, consejera del INE, México se encuentra en el lugar 31 de en el Índice Global de Brecha de Género, “con una puntuación de 76.4 puntos de 100 posibles, ocupando así la cuarta posición en la región de América Latina y el Caribe” (Humphrey, 2022). En 2015 se encontraba en la posición 68 *(*Estrada-Rodríguez *et al.*, 2016) lo cual indica un avance significativo en la disminución de diferencias de género entre hombres y mujeres en lo económico, educativo, salud y supervivencia y política como se muestra en la Tabla 10 a continuación.

Tabla 10

México en el Índice Global de Brecha de Género

Año	Ranking de la Brecha de Género	Índice de Brecha de Género
2022	31°	0,7640
2021	34°	0,7570
2020	25°	0,7540
2018	50°	0,7020
2017	81°	0,6920
2016	66°	0,7000
2015	71°	0,6990
2014	80°	0,6900
2013	68°	0,6917
2012	84°	0,6712
2011	89°	0,6604
2010	91°	0,6577
2009	98°	0,6503
2008	97°	0,6441
2007	93°	0,6441
2006	75°	0,6462

Fuente: Expansión, 2022.

Esta información nos permite observar el crecimiento significativo del país en materia de género a nivel internacional en los últimos años, el cual no ha sido de manera continua sobre todo en los años de pandemia donde se presentó un retroceso que pudiera tener efectos adversos en diferentes aspectos (participación y oportunidades económicas, logro educativo, salud y supervivencia y empoderamiento político) corto, mediano y largo plazo.

En otra arista, el Informe Anual 2021 de la UNICEF reportó la continuación de trabajo y alianzas con organismos e instituciones para mitigar el impacto de la pandemia en la educación y la continuación de los trabajos en materia de nutrición, protección infantil y adolescente, prevención y atención de la violencia, protección a la infancia y adolescencia migrante y visualización de la pobreza (UNICEF México, 2021). En Materia de educación durante la emergencia sanitaria, la agencia apoyó a la SEP con la plataforma *Aprende en Casa* y en la ampliación de la cobertura de servicios de los Centros de Atención Infantil (CAI), inició la campaña *las escuelas primero,* ofreció actividades y programas de lecto-escritura y matemáticas en albergues, implementó junto con otras instituciones la

plataforma *Pasaporte al Aprendizaje,* así como contribuir al fortalecimiento a la capacitación docente, entre otras estrategias (UNICEF México, 2021). Estos datos ponen de manifiesto que para mejorar las condiciones de educación de las niñas y niños se requiere de organismos que trabajen de manera articulada y que la pandemia tuvo un impacto sustancial en su educación. Por lo que se requirió de programas y acciones que acompañarán la enseñanza y aprendizaje en línea.

La revisión del contexto nacional precisa de algunos esfuerzos, logros y resultados en materia de igualdad alcanzados por organismos nacionales e internacionales, así como de importantes avances jurídicos para eliminar todas las formas de discriminación, violencia y brechas de género y patrones socioculturales estereotipados en el sector económico, de salud, social y educativo. En este último se destacan acciones y estrategias para promover la igualdad de género y coadyuvar en la prevención de la violencia a través de la eliminación de todas sus representaciones tanto en los materiales como en las prácticas y trato docente. Sin embargo, estas parecen no reflejarse en los tres niveles de gobierno ni en una cobertura de envergadura en el personal educativo; algunos parecen haberse quedado en proyectos que no prosperaron o perdieron seguimiento. Lo anterior debido a que se siguen percibiendo sesgos en los materiales didácticos, así como un nivel de concientización de perspectiva de género inadecuado para la coeducación principalmente en el nivel básico. Esto sugiere que se requiere de actuaciones nacionales más profundas y de intervenciones didácticas en las aulas tanto con el personal docente como con los aprendices. Una vez abordado el estado de la perspectiva de género en el país, se prosigue a describir el contexto local.

3.4 Panorama en Puebla

El estado de Puebla y su capital, la ciudad de Puebla, cuentan con un desarrollo económico importante en el país, así como una ubicación geográfica y cultura particulares. Al ser el contexto específico donde se desarrollará un análisis con perspectiva de género en el área de inglés se hace necesario abordar el Programa Nacional de Inglés, el marco jurídico y normativo en materia de igualdad en el estado, la Secretaría de Educación Pública del estado sobre cuestiones de género, así como algunas características socioculturales de Puebla.

3.4.1 El Programa Nacional del Inglés (PRONI)

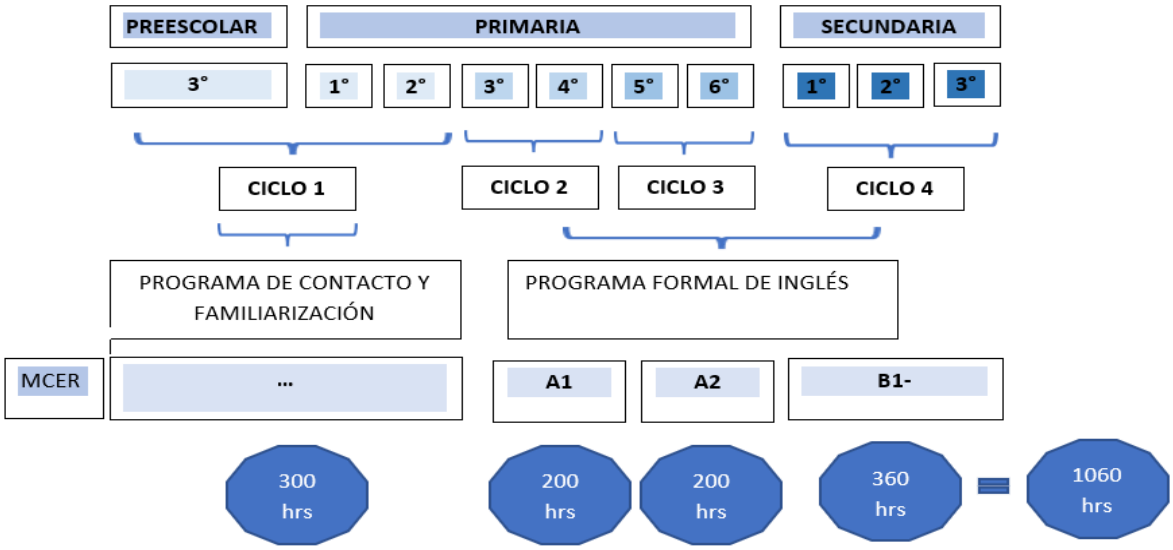
En México la enseñanza del inglés en la educación secundaria data de 1926 (Quezada, 2013) siendo obligatoria en 1993 (Secretaria de Educación Pública 2022a). Sin embargo, el contacto con el idioma en escuelas primarias públicas se dio en los primeros años de la década de los 90 en algunos estados de la República a través de diferentes programas (Reyes-Cruz, Murietta-Loyo y Hernández-Méndez en Quezada, 2013 y Llanas, 2021). En 2007 el idioma se incorporó en el programa *Enciclomedia* en el estado de Guanajuato mientras que en otros se incluyó como una actividad extracurricular financiado por los padres y madres de familia o la escuela (Lengeling *et al.*, 2013). Basado en el marco del Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, los objetivos del Programa Sectorial de Educación 2007-2012 y de los retos de globalización, en el ciclo escolar 2009-2010 (SEP, 2011) la SEP empezó a implementar el Programa Nacional de Inglés en Educación Pública (PNIEB), como un programa piloto en los 32 estados de 3° de kínder a 6° de primaria (Secretaría de Educación Pública, 2022a; Secretaría de Educación y Deporte de Chihuahua, s.f.). A partir de su fase de expansión qué inició en 2010 (Castro, 2012) la cobertura se fue expandiendo y se incorporaron más escuelas tanto de kínder como primaria. De acuerdo con Sayer (en Gómez, 2019) en esta etapa inicial se tuvo una cobertura de mil escuelas principalmente primarias que atendió 115 000 alumnas y alumnos de 3° de preescolar a 6° de primaria. En 2011 inició la etapa de prueba de 1°, 2° y 3° de secundaria llegando a cubrir de 3° de preescolar a 3° de nivel secundaria como ahora se conoce (Secretaría de Educación Pública 2022a). Esta información nos muestra el largo periodo de tiempo que tuvo que transcurrir para que la enseñanza del inglés pasara del nivel de secundaria a su incorporación en las escuelas primarias y de preescolar. Más aún, sugiere que a través de autoridades locales y de los esfuerzos escolares parentales se pudo iniciar la sistematización de la enseñanza y aprendizaje de un idioma extranjero, así como de un modelo organizativo y su vinculación con los tres niveles de educación básica.

En 2014 fue renombrado Programa de Fortalecimiento a la Calidad de la Educación Básica (PFCEB) y en 2015 fue sustituido por el Programa Nacional del Inglés (PRONI) el cual prevalece en la actualidad conservando los mismo propósitos, lineamientos y características que el PNEB por lo cual de ahora en adelante nos referiremos a estos

programas como Programa Nacional de Inglés. La organización del programa es a través de ciclos y etapas como se muestra la Figura 1 a continuación:

Figura 1

Organización del Programa Nacional del Inglés



Elaboración propia a partir de SEP, 2011 y 2017.

La organización de la enseñanza y aprendizaje del inglés en las aulas de educación básica pública muestra la importancia de brindar a los aprendices de exposición al idioma desde edades tempranas, así como de su continuación sistemática para el impulso de un conocimiento y manejo del idioma significativo. Por otro lado, la poca modificación a los lineamientos y contenidos curriculares que ha sufrido el programa sugieren un seguimiento escaso de sus fundamentos y alcances reales de aprendizaje lo que puede representar un obstáculo importante para su buen funcionamiento y logro de objetivos.

El programa "se enfoca a la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera, inglés, con lo cual potencia el desarrollo personal y contribuye al desarrollo social, en un marco de inclusión, considerando la diversidad y multiculturalidad". Asimismo, se sustenta en la propuesta curricular de la Universidad de Cambridge (Secretaría de Educación Pública, 2022a, p.8) por lo que se establece niveles esperados en los diferentes ciclos, así como un perfil de egreso enmarcados en el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) que se describen en la Figura 2:

Figura 2

Niveles comunes de referencia del MCER.

A (USUARIO BÁSICO)	A1 (acceso)	Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.
	A2 (plataforma)	Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.
B (USUARIO INDEPENDIENTE)	B1 (Umbral)	Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.
	B2 (Avanzado)	Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de ninguno de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos así como defender un punto de vista sobre temas generales indicando los pros y los contras de las distintas opciones.
C (USUARIO COMPETENTE)	C1 (Dominio operativo eficaz)	Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.
	C2 (Maestría)	Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.

Fuente: Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER).

Lo anterior resalta la necesidad e importancia del aprendizaje del idioma inglés como el lenguaje de comunicación internacional y su relación con el acercamiento a otras culturas y con el desarrollo personal de los aprendices. A pesar de la falta de un currículo oficial, el programa se basa en estándares internacionales para la competencia lingüística para el aprendizaje de lenguas, lo cual demuestra los intentos de apoyarse de una base común para la elaboración de planes y programas de estudio, objetivos y material

didácticos en su elaboración. Además de los estándares internacionales, la SEP también ha elaborado estándares para la población estudiantil mexicana de educación básica relacionado con el MCEF. Los estándares nacionales y sus equivalencias con los establecidos internacionalmente se muestran en la Figura 3.

Figura 3

Estándares y escalas de tiempo en el Marco de Referencia Nacional

Nivel del MCER	Marco de referencia nacional	Nivel escolar	Ciclo	Grado (con su descriptor)[4]
B1.3	Consolidar	Secundaria	4	3°
B1.2				2°
B1.1.				1°
A2.2	Desarrollar	Primaria	3	6°
A2.1				5°
A1.2	Aproximar		2	4°
A1.1.				3°
Pre A1.3	Sensibilizar		1	2°
Pre A1.2				1°
Pre A1.1		Preescolar		3°

Fuente: Secretaría de Educación de Guerrero, (2022. P. 3).

Esta estructuración de los niveles de logro para los estudiantes mexicanos muestra que se han reconocido algunas de las características y realidades del aprendizaje de la lengua extranjera inglés en nuestro sistema educativo público. Por otro lado, podemos ver, a través de los objetivos de aprendizaje por ciclos y de acuerdo con la etapa de desarrollo de las niñas y los niños, que se espera que estos obtengan de un nivel básico a independiente. No obstante, como se identificó en la revisión del estado del arte, el nivel de aprendizaje esperado, así como el nivel de idioma en los materiales se percibe como alto y no apropiado a las condiciones de nuestro sistema educativo público.

Sobre las Reglas de Operación del Programa Nacional de Inglés para el ejercicio fiscal 2023, el ACUERDO 37 (Secretaría de Educación Pública, 2022a) establece que el objetivo general del programa es contribuir a que las escuelas públicas de educación básica seleccionadas fortalezcan sus capacidades tanto técnicas como pedagógicas para la enseñanza y aprendizaje del inglés. Lo anterior mediante 3 objetivos específicos (Secretaría de Educación Pública, 2022a, p.10):

a) Apoyar mediante la certificación internacional en el dominio del idioma inglés de educandos de sexto grado de primaria y tercer grado de secundaria, al logro del perfil de egreso en la educación básica.

b) Apoyar el fortalecimiento académico y/o, en su caso, la certificación académica internacional de los/as docentes y asesores/as externos/as especializados/as en el dominio de una lengua extranjera (inglés), así como su certificación internacional de sus competencias didácticas en la enseñanza en las escuelas públicas de educación básica participantes en el PRONI.

c) Elaborar recursos didácticos para fortalecer el desarrollo de competencias en la enseñanza/aprendizaje del idioma inglés en los docentes y/o asesores(as) externos(as) especializados(as) y educandos en las escuelas públicas de educación básica. Estos señalamientos ponen de manifiesto los compromisos actuales del programa para mejorar las capacidades lingüísticas, pedagógicas y didácticas del personal docente encargado de la enseñanza del idioma, así como de proveer de recursos tanto para las y los asesores como para el estudiantado. Por otra parte, se precisa de información actual que indique cifras de certificación del idioma en los últimos años tanto para docentes y alumnado en, así como de las acciones puntuales planificadas para fortalecer la formación académica y para la elaboración de recursos en los diferentes estados y a nivel federal.

Por su parte, la SEP (2011a; 2017) establece que el propósito general de la enseñanza del idioma en el nivel básico consiste en que el alumnado adquiera y desarrolle conocimientos, habilidades y estrategias de aprendizaje que les permitan llevar a cabo prácticas sociales del lenguaje tanto orales como escritas con nativos y no nativos del idioma mediante competencias específicas. Ahora bien, se establecen propósitos específicos para cada ciclo de enseñanza que se ilustran en la Tabla 11:

Tabla 11

Propósitos de la enseñanza del inglés en los diferentes ciclos

Ciclo	Propósito	Se espera que el alumnado:
1	"que los estudiantes se sensibilicen y familiaricen con una lengua distinta a la materna, y puedan reaccionar y responder	Reconocer la existencia de otras culturas y lenguas. Adquirir motivación para aprender la lengua inglesa y una actitud positiva hacia esta. Establecer vínculos elementales entre la información recibida en diversas situaciones de aprendizaje de la lengua extranjera. Emplear habilidades básicas de comunicación, sobre todo de

	a necesidades de comunicación básica y personales en contextos rutinarios definidos.”	tipo receptivo. Participar en la exploración de textos de diferentes tipos, sobre todo de carácter imaginario. Utilizar algunos recursos lingüísticos para dar información sobre sí mismos y su entorno en situaciones rutinarias.
2	“que los estudiantes interactúen en situaciones de comunicación inmediatas y conocidas, mediante expresiones utilizadas en contextos habituales.”	Identificar aspectos compartidos y diferentes entre ellos y otras personas y culturas, obtenidos en experiencias interculturales. Participar en la toma de decisiones destinadas a mejorar la cooperación para el aprendizaje de una lengua extranjera. Emplear información de experiencias previas de aprendizaje de la lengua extranjera para anticipar nuevas situaciones. Emplear repertorios lingüísticos sencillos para expresiones básicas sobre información personal y necesidades prácticas. Intercambiar información predecible de interés inmediato. Establecer contactos sociales básicos en situaciones habituales.
3	“que los estudiantes interactúen en situaciones de comunicación habituales mediante textos orales y escritos breves en contextos conocidos”	Describir maneras en que las diferentes culturas modifican la comprensión entre las personas y los grupos. Comprender la influencia de las personas y las situaciones en la actitud al aprender una lengua extranjera. Utilizar estrategias para actuar en situaciones específicas de aprendizaje de la lengua extranjera. Emplear un repertorio lingüístico sencillo al expresarse en situaciones habituales. Intercambiar información relevante y de interés personal. Participar en intercambios sociales breves y estructurados en situaciones conocidas.
4	“que los estudiantes sostengan interacciones y adapten su actuación mediante diversos textos orales y escritos en una variedad de situaciones de comunicación.	Analizar algunos aspectos que permitan mejorar la comprensión intercultural. Aplicar algunas estrategias para superar retos personales y colectivos en el aprendizaje de una lengua extranjera. Transferir estrategias para consolidar la actuación de aprendizaje de la lengua extranjera. Emplear un repertorio lingüístico sencillo pero amplio en la variedad de situaciones conocidas y de actualidad. Intercambiar información de interés actual. Desenvolverse con un registro neutro en intercambios sociales dentro de un rango variado de situaciones.

Fuente: SEP, 2017, pp. 166-168.

Como se puede observar el objetivo para el estudiantado de 3° de preescolar a 2° de primaria es introducir la lengua extranjera de manera que despierte el interés, motivación y buena actitud del alumno hacia su aprendizaje principalmente a través de lectura y escucha. En el caso del alumnado de 3° y 4° el objetivo se enfoca en la adquisición de vocabulario de uso cotidiano, reconocer la existencia de diferencias culturales y los primeros acercamientos a las habilidades productivas (habla y escritura) que posibiliten los intercambios sociales básicos en la lengua. En tanto, para los estudiantes de 5° y 6° se

establece una mayor interacción con sus compañeros a través del lenguaje, reproducción oral y escrita más compleja y mayor reconocimiento de las diferencias y semejanzas culturales y sociales entre las lenguas. Finalmente, para el alumnado de secundaria se espera que estos sean capaces de usar el lenguaje en contextos académicos y formales además de los familiares, adquirir conocimientos lingüísticos y gramaticales que les permitan comunicarse en situaciones no familiares. Por otra parte, para lograr estos objetivos de aprendizaje en la educación básica pública en las aulas mexicanas se requiere de una serie de factores que pueden ser de tipo económico, personal y familiar que en ocasiones pasan desapercibidos. Más aún, el aprendizaje de un idioma precisa de una exposición y uso constante. En el caso del PRONI las horas asignadas de 2.5 horas a la semana se perciben escasas, considerando además que fuera del aula existen pocas posibilidades de interacción con el lenguaje. De igual manera, las horas establecidas en ocasiones se ven reducidas por cortes al programa o por otras actividades escolares.

Respecto al enfoque pedagógico para la enseñanza del inglés en el PRONI, este se centra en prácticas sociales del lenguaje. Es decir, en los procesos de enseñanza-aprendizaje vinculados a los usos sociales del lenguaje y a la dimensión lingüístico-cultural (SEP, 2017). Asimismo, el enfoque cuenta con dos organizadores curriculares: ambientes sociales de aprendizaje y actividades comunicativas como se ilustra en la Tabla 12 a continuación:

Tabla 12

Organizadores curriculares del PRONI

Componentes	Elementos	
Ambientes sociales del lenguaje	Familiar y comunitario	-Intercambios asociados a propósitos específicos. -Intercambios asociados a medios de comunicación. - Intercambios asociados a información de uno mismo y de otros. - Intercambios asociados al entorno.
	Literario y lúdico	-Expresión literaria -Expresión lúdica -Comprensión del yo y del otr0
	Académico y de formación	-Interpretación y seguimiento de instrucciones -Búsqueda y selección de información -Tratamiento de la información

Actividades comunicativas	Buscan que la distribución de las prácticas sociales del lenguaje cada ambiente sea equilibrada, tenga pertinencia contextual y atienda a los niveles de dominio y competencia de la lengua extranjera, establecidos para cada ciclo. De esta forma las actividades comunicativas responden a la necesidad de alcanzar un balance entre los ambientes sociales de aprendizaje y, en el seno de estos, graduar las prácticas sociales del lenguaje y vincular el trabajo con otras asignaturas.	

Fuente: SEP, 2017, pp. 174-175-

El énfasis en las prácticas sociales del lenguaje y ambientes sociales de aprendizaje nos deja ver la relevancia que se le da a los procesos y aprendizajes sociales para las competencias y comprensión y expresión orales y escritos y de interacción con los demás, resaltando la importancia del contacto y del entorno para el desarrollo de competencias lingüísticas y de la aplicación y uso de estas en situaciones conocidas, familiares y académicas.

Entre tanto, la *Evaluación de Consistencia y Resultados 2017-2018 Programa Nacional del Inglés* realizada en materia de diseño, planeación y orientación a resultados, cobertura y focalización, operación, percepción de la población entendida, y medición de resultados indica que el programa, que en la actualidad opera como programa presupuestario, no establece claramente sus metas ni estrategias de cobertura a mediano y largo plazo. Tampoco indica sus criterios prioritarios de selección ni evalúa el aprendizaje del idioma por parte de las niñas y niños. Ante este panorama El Colegio De México recomienda, entre otros (MOCYR y SEP, 2017):

- Fortalecer la definición y cuantificación de las poblaciones, incluyendo los datos socioeconómicos.
- Refinar los criterios de selección
- Adecuar los mecanismos de supervisión y seguimiento
- Sistematizar el avance de la cobertura
- Establecer mecanismos e instrumentos metodológicamente para identificar el nivel de satisfacción de la población beneficiaria.

- Se desarrollen evaluaciones en torno a el aprendizaje de los alumnos, la equidad socioeconómica en la distribución del programa, satisfacción de los docentes y directores sobre el programa y sus resultados, y los micro-procesos de implementación a nivel de las escuelas.

Por otra parte, el CONEVAL (2017) indicó que en 2017 el PRONI llevó a cabo procesos de certificación internacional del inglés de 5000 alumnas y alumnos, beneficio a 34, 465 escuelas públicas incluyendo preescolar (8, 340), primarias (14,133) y secundarias generales y técnicas (11, 992) con mayor concentración en los estados de México (4, 828), Nuevo León (4, 676) y Tamaulipas (3, 259), mientras que con menores cobertura se encontraron Campeche, Quintana Roo y Querétaro. Asimismo, se señaló que el programa está alineado con el Objetivo 1 del Programa Sectorial 2013-2018 y al indicador 1.3. Los últimos datos ponen de manifiesto la ausencia de una evaluación de resultados de aprendizaje en la enseñanza y aprendizaje del inglés en los tres niveles de educación básica a 10 años de dicha implementación y de la falta de información clara sobre la selección de las escuelas beneficiadas. Por otro lado, nos indica algunos de los beneficios tangibles a las y los estudiantes; sin embargo, información más actualizada y específica sobre la concentración de certificaciones en algunos estados se hace deseable.

Según el ACUERDO 37 (Secretaría de Educación Pública, 2022a), el PRONI actualmente se alinea con el PND vigente en su Eje II (Bienestar) Política Social, apartado "Derecho a la Educación" y al Programa Sectorial de Educación en un Objetivo Prioritario 2 y Estrategias prioritarias 2.1. y 2.2 (descritos en el apartado de dicho programa). Asimismo, se vincula con el Objetivo 4 de los ODS de la Agenda 2030 y sus metas 4.1, 4.2 y 4. 10 (Secretaría de Educación Pública, 2022a, p.8):

"Para 2030, velar que todas las niñas y los niños terminen los ciclos de la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados escolares pertinentes y eficaces.

Para 2030, velar por que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y a una enseñanza preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria, y

Para 2030 aumentar sustancialmente la oferta de maestros calificados, entre otras cosas mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países de

desarrollo, especialmente los países menos adelantados y los pequeños estados insulares en desarrollo".

Las vinculaciones señaladas exponen la relevancia del aprendizaje del inglés como elemento importante para los planes y programas de instrucción académica actual y sus características de globalización. Asimismo, ponen de relieve el compromiso del programa con la educación inclusiva, equitativa y de calidad; por tanto, se esperaría que en los próximos ciclos académicos el PRONI implemente una perspectiva de género en sus planes de estudio, formación profesional y recursos y materiales pedagógicos.

Al mismo tiempo, en el ACUERDO también se dan a conocer los requisitos y procedimiento de selección para los gobiernos estatales y las autoridades educativas locales, así como las características de los apoyos. De este último resalta apoyos financieros para subsidios en: certificación internacional de los educandos, fortalecimiento académico, servicios de Asesores/as Externos/as Especializados/as (AEE), implementación de diagnóstico, y gastos de operación local. Sobre el fortalecimiento académico, destacan la certificación internacional de las y los AEE y continuar y ampliar el uso de herramientas tecnológicas.

Las reglas de operación vigentes del programa nos muestran, por un lado, la continuidad de los compromisos de fortalecimiento académico para docentes y alumnos. Por otro lado, exponen que se han considerado las sugerencias señaladas por otras instituciones de proporcionar más información sobre la selección de instituciones educativas. No obstante, se mantiene la falta de una valoración de aprendizaje tanto en preescolar como primaria y secundaria, así como otras áreas de oportunidad de mejora en el programa. A su vez, podemos ver que su actual funcionamiento no contribuye a solucionar los problemas administrativos que las y los asesores del inglés han venido enfrentado por más de una década pues estos siguen sufriendo retrasos en pagos y recortes a la cobertura del ciclo escolar. A su vez, estas problemáticas laborales, como ya se ha señalado, contribuyen a la deserción y falta de preparación docente, así como un impacto directo en el aprendizaje de la niñez.

3.4.2 Marco Normativo Local

La Constitución Política del estado de Puebla en su artículo 11 subraya la igualdad entre hombre y mujeres y sus derechos, así como la prohibición de cualquier tipo de discriminación incluido razones de género que atenten contra su libertad, dignidad e igualdad (Honorable Congreso del Estado de Puebla, octubre 2022). En el caso de la Ley para la Igualdad entre Hombres y Mujeres del Estado destacan los artículos 6, 10, 14, 29 y 40 (Honorable Congreso del Estado de Puebla, julio 2022, pp.7-28):

Artículo 6. La igualdad entre mujeres y hombres implica la eliminación de toda forma de discriminación en cualquiera de los ámbitos de la vida, que se genere por pertenecer a cualquier sexo.

Artículo 10. La Política Estatal en materia de igualdad entre mujeres y hombres deberá establecer las acciones tendientes a lograr la igualdad sustantiva en los ámbitos económico, político, saludable, social, deportivo y cultural. (Párrafo reformado el 2/oct/2020 y el 13/jul/2022).

Artículo 14. El Gobierno del Estado, a través de la dependencia competente, garantizará que los planes de estudio, los enfoques pedagógicos, los métodos didácticos, así como los textos, publicaciones y material de apoyo docentes, contengan los principios y valores que expongan la igualdad entre hombres y mujeres. Asimismo, tendrá que:

I.- Incorporar los criterios de igualdad en todos los niveles educativos orientados a modificar los patrones socioculturales de conducta de hombres y mujeres;

II.- Orientar y capacitar al personal docente en las prácticas educativas para la igualdad; y

III.- Eliminar los estereotipos tradicionales de dependencia de la mujer y fomentar la responsabilidad compartida de derechos y obligaciones del hombre y la mujer, así como el principio de colaboración y solidaridad.

Artículo 39. Será objetivo de la Política Estatal la eliminación de los estereotipos que fomentan la discriminación y la violencia contra las mujeres.

El estado de Puebla y *La ley para la igualdad entre hombres y mujeres del estado* al igual que su homóloga federal condena los actos discriminatorios en función del género en todos los sectores. Para el caso del educativo, señala que el Estado junto con la Secretaría de Educación Pública deberá salvaguardar y fomentar la igualdad y asegurar las prácticas con perspectiva de género que coadyuven a la eliminación de ideologías de género que

fomenten los estereotipos sexistas. Más adelante se discuten las acciones llevadas a cabo por la SEP estatal en la materia.

En tanto, el Artículo 40 estipula que todas las autoridades, dependencias y organismos públicos competentes deberán desarrollar acciones para el efectivo del Artículo 39 entre las que se encuentran la promoción del uso de lenguaje con perspectiva de género y vigilar que los medios de comunicación transmitan una imagen igualitaria y sin estereotipos entre hombres y mujeres, promuevan la igualdad y eviten el uso del lenguaje sexista. Lo anterior refleja que en el estado se deben llevar a cabo estrategias puntuales para la erradicación de toda forma de desvalorización hacia las mujeres en todos los sectores y en los medios de comunicación de forma visual, oral y de tratamiento. Por tanto, la educación debería ser uno de los principales agentes de promoción de dichas acciones. La concienciación sobre la utilización del lenguaje ha incrementado notablemente en los últimos años: sin embargo, no hay medidas contundentes que indiquen se está actuando en garantizar una representación de género equitativa e igualitaria en los medios de comunicación. De igual manera, no hay información que indique que estas acciones conciernen al profesorado de inglés, quienes frecuentemente quedan excluidos de capacitaciones docentes, toma de decisiones y consejos técnicos en sus centros de trabajo.

Por su parte, La Ley de educación del Estado de Puebla resalta el papel de la educación en la formación de hombres y mujeres para la solidaridad social (Artículo 3), fomento a la identidad, sentido de pertenencia y respeto de la interculturalidad, responsabilidad ciudadana y la participación activa en la transformación social (Artículo 11),-promoción de la cultura de la paz y no violencia (Capítulo III), y educación inclusiva (Artículo 51). Asimismo, las Fracciones III, IV y V del Artículo 10 sobre el impulso al desarrollo humano integral indican fortalecer el tejido social a través de la promoción de valores, combatir las causas de discriminación y violencia especialmente contra la niñez y mujeres, así como el impulso a "la construcción de relaciones sociales, económicas, y culturales con base en el respeto a los derechos humanos" respectivamente (Congreso del Estado de Puebla 2020, p.6). De igual manera, el Artículo 12 sobre lo que le corresponde al Estado en educación establece que, entre otras características, la educación será inclusiva, "eliminando toda forma de discriminación y exclusión, así como las demás condiciones estructurales que se convierten en barreras al aprendizaje y la participación" (Ibid, p.8).

De los planes y programas de estudio, el Artículo 69 se resalta en sus Fracciones VI y IX respectivamente el aprendizaje de las lenguas extranjeras y el fomento de la igualdad de género para mejorar las condiciones de igualdad social. Lo anterior nos muestra que además del desarrollo de capacidades intelectuales y de adquisición de conocimientos varios, la educación en el estado debería fundamentarse en la promoción de valores sociales y culturales que favorezcan las interacciones respetuosas y el ejercicio de los derechos de igualdad. De igual manera, advierte que en el estado se debe facilitar el aprendizaje del inglés: no obstante, en Puebla no se ha garantizado la continuidad y seguimiento del Programa Nacional de Inglés.

Todos los establecimientos normativos mencionados con anterioridad en conjunto evidencian el fomento a la igualdad entre hombres y mujeres y la erradicación de la discriminación por cuestiones de género en Puebla. Resaltan, a su vez, los compromisos y responsabilidad de las autoridades estatales de llevar a cabo acciones para alcanzar la igualdad en todos los sectores, incluyendo estrategias para lograr dicha igualdad en el ámbito educativo. Lo anterior consigna modificar los patrones socioculturales y eliminar los estereotipos de género que se reproducen no sólo en la sociedad sino también en la escuela. Sin embargo, estas normas y acciones parecen no tener un impacto y aplicabilidad fehaciente que indique que el personal educativo tenga un grado de sensibilidad de género que permita llevar a cabo una coeducación permanente en el estado.

3.4.3 Plan Estatal de Desarrollo 2019-2014 y Programa Sectorial de Educación del estado 2019-2024

El plan Estatal de Desarrollo (PED) actual, a través de la alineación con el PND, las Estrategias Nacionales y los instrumentos derivados de este, así como la vinculación con los ODS de la Agenda 2030 se conforma de cuatro Ejes de Gobierno y un Eje Especial, así como de cuatro Enfoques Transversales. El Eje 4 “Disminución de las Desigualdades” plantea la priorización de la reducción de brechas de desigualdad social entre las regiones con la participación de la Secretaría de Salud, la Secretaría de Bienestar, la Secretaría de Educación y la Secretaría de Cultura. Esto, a través de la Estrategia 1 y sus líneas de acción 1 y 6, las cuales indican la promoción de la perspectiva de género en las acciones

institucionales y la promoción de una educación inclusiva y con perspectiva de género en todos los niveles respectivamente (Gobierno de Puebla, 2019).

Por su parte, el Programa Sectorial de Educación del estado 2019-2024, también alienado la Agenda 2030 y con el PED, indica para el objetivo de generar las condiciones educativas que permitan mejorar el bienestar integral, entre otras, la Estrategias 5 que establece: impulsar enfoques educativos con visión humanística en los tres niveles educativos (Línea de acción 2) y "Desarrollar acciones de reconstrucción del tejido social que fortalezcan el Estado de Derecho" (Línea de acción 4) (Gobierno de Puebla, 2021, p. 39). Es así como el PED y el Programa Sectorial de Educación del estado vigentes nos muestran un entrelazado entre el Plan Nacional de Desarrollo y los planes y programas sectoriales locales para el desarrollo integral de la ciudadanía enmarcado en la búsqueda de la igualdad social en y a través de la educación y de la transversalización de la perspectiva de género. Sin embargo, las estrategias y líneas de acción en ambos casos se perciben en términos de equidad e igualdad en acceso a la educación. Si bien, se mencionan líneas de acción para la eliminación de estereotipos de género exclusión y discriminación no se ahonda más en su aplicabilidad de trasfondo en la educación.

3.4.4 Secretaría de Educación Pública Puebla

En materia de educación en el estado, la SEP publicó en 2014 el M*anual para la Incorporación de la Perspectiva de Género en el Sistema Educativo del estado de Puebla en Educación Básica* como una herramienta que les facilite a las instituciones promover la formación igualitaria y avanzar en la igualdad de género (Secretaría de Educación Pública del Estado de Puebla, 2014). A lo largo de sus 5 aparatos en el manual se brinda:

1. Introducción a la perspectiva de género, marco legal, escuela y sexismo, recomendaciones para el uso del lenguaje incluyente y para reducir las imágenes sexistas.
2. Acciones para incorporar la perspectiva de género en el salón de clases y la escuela (en preescolar, primaria y secundaria), sexualidad y perspectiva de género.
3. Marco teórico de la perspectiva de género.
4. Actividades didácticas para fortalecer la práctica docente para preescolar, primaria y secundaria.

5. Herramientas de evaluación.

Sobre las acciones para incorporar la perspectiva de género se encuentran sugerencias para cada nivel educativo como se ilustra en la Tabla 13 a continuación:

Tabla 13

Recomendaciones de la SEP Puebla para incorporar la perspectiva de género

Preescolar	Primaria	Secundaria
Fomentar el uso de espacios de juego, actividades recreativas y deportivas sin categorización de género. Evitar hipersexualización de niñas en festivales escolares. Evitar tratos diferenciados y uso de colores y materiales sin asignación de género. Revisar los contenidos de cuentos, historias o canciones infantiles que no refuercen conductas estereotipadas. Revisar utilización del lenguaje. Considerar la educación integral en sexualidad desde edades tempranas.	Reconocer el papel de las mujeres en la historia y las ciencias. Uso del lenguaje incluyente. Promover el uso de espacios públicos y deportivos sin restricciones de género. Considerar la educación integral en sexualidad desde edades tempranas.	Promover la participación equitativa entre hombres y mujeres. Uso del lenguaje incluyente en la escuela, aula y para la familia. Privilegiar actitudes de respeto entre el alumnado. Análisis de conflictos desde la perspectiva de su resolución pacífica a través del uso del diálogo, los acuerdos y desarrollando en ambas partes las habilidades de negociación y mediación. Evitar reforzar roles que dañan a hombres y mujeres. Identificar si se asignan tareas domésticas sólo a las mujeres o actividades sólo para mujeres. Fomentar que el alumnado sea libre de elegir el taller que más les guste de acuerdo con sus intereses y habilidades, independientemente del género. Fomentar la actividad física para ambos. Reconocer el papel de las mujeres en la historia. Organizar el salón de clases con filas y grupos mixtos, para fortalecer la convivencia entre hombres y mujeres.

Elaboración propia a partir de Secretaría de Educación Pública del Estado de Puebla, 2014.

Si bien estas sugerencias en el Manual se diferencian por nivel educativo, considero que estas son aplicables en su mayoría para tanto para preescolar, primaria y secundaria por lo que en conjunto sirven de una buena base para incorporar la perspectiva de género en el salón y en el actuar de todos los sujetos que laboran en el sector. Por otro lado, podemos observar que la Secretaría estatal ha laborado de manera concisa en contrarrestar las representaciones de género sesgadas de hombres y mujeres que se han permeado de lo sociocultural a lo educativo. A pesar de esto, al igual que con otros manuales nacionales, queda en duda el grado de conocimiento de este material en el personal docente de educación básica, así como de las y los profesores de inglés del PRONI.

En 2016 se publicó el *Manual Mejoramiento de la Convivencia Escolar* con el propósito de servir de reflexión en las relaciones y trato entre personal docente, la población estudiantil y sus familias y mejorar la convivencia escolar (Secretaría de Educación Pública del Estado de Puebla, 2016a). En dicho documento se aborda brevemente: la discriminación de género y otras formas de exclusión y trato equitativo; el rol docente para fomentar la participación de alumnas y alumnos; la participación de la familia; elaboración y aplicación de normas; adoptar medidas para prevenir la indisciplina; resolución de conflictos. También, se presentan reflexiones en todos los apartados para que el profesorado pueda identificar la naturaleza de estos temas y prácticas en las relaciones entre el alumnado y alumnado-profesorado, así como sugerencias para el intercambio en el Consejo Técnico Escolar (Ibid.). En el mismo año la Secretaría publicó el *Documento Marco para la Convivencia Escolar en las Escuelas de Educación obligatoria del Estado de Puebla,* que igual que en manual de convivencia busca impulsar mejores condiciones para el ambiente escolar desde el entendido que la convivencia que se desarrolla en la escuela tiene influencia en la forma de pensar y actuar fuera de esta (Secretaría de Educación Pública del Estado de Puebla, 2016b). Si bien estos documentos no están diseñados para abordar la perspectiva de género en la escuela son un paso para gestionar las interacciones escolares; por tanto, también para favorecer la convivencia social la cual tiene una influencia en las relaciones sociales dentro y fuera de la escuela por lo que se percibe como una herramienta importante para el fomento a la igualdad de género.

3.4.5 Características socioculturales de Puebla

En su análisis de los factores sociales y culturales que tienen cabida en la situación actual entre hombres y mujeres, Estrada-Rodríguez, Mendieta-Ramírez y González-Vidaña (2016) destacan: el rol reduccionista fuertemente arraigado de madre y cuidadora, el rezago de la participación femenina en sectores como economía y ciencia, los fenómenos culturales del machismo y sexismo en México y Latinoamérica, y los medios masivos de internet como como algunas de las principales limitaciones hacia una perspectiva de género balanceada. Dicha información pone de manifiesto que en nuestra cultura y tradiciones nacionales las expectativas para hombres y mujeres se han transmitido por largas generaciones creando constructos de género estereotipos difícil de desarraigar sin la promoción de conciencia de su existencia y sin la promoción de modelos y representaciones de hombres y mujeres que cuestionen y desafíen las expectativas y creencias tradicionales.

Otra información importante en la historia nacional es que en nuestro país se reconoció el derecho al voto a las mujeres el 17 de octubre de 1953 (Canal del Congreso, 2020) con la primera participación de estas el 3 de julio de 1955 (Presidencia de la República, 2014), es decir hace poco más de 69 años y después de más de una década de lucha por derechos políticos, de salud, educación y trabajo (Campos, 2020). Mientras tanto, los primeros países en autorizarlo fueron Nueva Zelanda hace 128 años, Australia (1902) aunque con restricciones a los y los aborígenes, Finlandia (1906), Noruega (1913), Dinamarca (1915), la Unión Soviética (1917), el Reino Unido (1918), y Estados Unidos (1920) sólo para las mujeres de raza blanca. En tanto, en América Latina, el primero en reconocer el sufragio al voto para las mujeres fue Paraguay en 1927 (Alonso del Val, 2022). Lo anterior nos muestra una diferencia de 59 años del primer país a nivel internacional y 26 en la región latina. Esto sugiere una renuencia del estado mexicano para otorgar la participación política a las mujeres y que, por consecuencia tuvo implicaciones en el pensamiento colectivo de los ciudadanos incluyendo a la población de nuestro estado. En este contexto, Puebla fue uno de los estados pioneros en unirse a los movimientos sufragistas en el país. En 1952 se conformó la Agrupación de Mujeres Poblanas quienes laboraron para concientizar sobre la incorporación femenina en la política. Sin embargo, queda claro que hubo oposiciones a los derechos políticos de las mujeres no sólo a votar

sino también a ocupar puestos políticos (Honorable Cámara de Diputados, 2020). Lo anterior resalta la desvalorización de las mujeres en el ámbito político como un hecho que no fue sino hasta hace pocos años comenzó una transformación en México y en Puebla, destacando la negación del liderazgo femenino en nuestra cultura.

Al ser Puebla una ciudad con un fuerte antecedente de colonización, la educación tuvo una marcada formación religiosa (Morales, 2000). De manera similar, los sacerdotes, como pilares fundamentales de la educación de la época "fueron portadores de las artes, de las letras y de la cultura europea e imitados por las familias españolas y criollas social, política y económicamente influyentes" (Morales, 2000, s.n.). La capital poblana se caracteriza por colegios y universidades religiosos, muchos de los cuales conservan dichas bases católicas, no sólo por el adoctrinamiento de los nativos por parte de franciscanos, dominicos y agustinos en el estado (González Flores, s.f.) y la necesidad de alfabetización, sino también por el establecimiento de colegios jesuitas. Lo anterior, resaltando el rol de la religión en la identidad, educación y pensamiento de la población poblana.

Entre 1920 y 1960 en Puebla se cultivó un nacionalismo conservador en cuya mentalidad colectiva y prácticas sociales y culturales, a diferencia del resto del país, la reivindicación indígena, la cultura mexicana, los valores patrios, y la lengua fue más tardía. (Márquez, 2026). Estas construcciones también se reflejaron en la educación. Un ejemplo es que a partir de 1937 el gobierno estatal sustituyó los libros de texto elaborados en el cardenismo por los de Daniel Delgadillo, José María Bonilla y Longinos Cadena. Estos materiales promovían el modelo dócil, obediente y conforme con su lugar social del alumnado, además, se mostraban en contra del socialismo y los derechos sociales y laborales (Ibid.). En la década de 1930 en el declarado monumento nacional, el Fuerte de Loreto y Guadalupe no contemplaba los eventos de Reforma ni la derrota de los franceses en dicho lugar. Asimismo, los museos recreaban y resaltaban la historia del legado español-conservador. "Entre 1940 y 1960 el sello de Puebla fue el predominio hegemónico de una cultura social cristiana" (Márquez, 2026, p. 20). En este sentido, Puebla ha sido categorizado como un estado conservador religioso en donde grupos y movimientos como el Frente Nacional por la Familia rechazan el embarazo interrumpido, el matrimonio entre personas del mismo sexo, la educación sexual en la escuela, la desintegración familiar y la diversidad sexual. Los miembros del Frente niegan la concesión de la elección de la

interrupción del embarazo tanto a las mujeres como a la sociedad y al gobierno al considerar la vida como un derecho inalienable de la naturaleza humana que está por encima de cualquier otro valor. En cuanto a la defensa del matrimonio exclusivo entre hombres y mujeres, consideran que este es por el bien que representa para la permanencia de la especie y para la educación de las personas. Asimismo, perciben a la ideología de género actual como negativa para la inocencia y el pensamiento de la niñez y adolescentes (Frente Nacional por la Familia, 2019). Al respecto, queda en evidencia la existencia sectores de la población que rechazan fuertemente la transformación de relaciones y percepciones de género tradicionales y que, en su visión pueden llegar a promover la exclusión, violencia y discriminación hacia las personas.

Lo anterior nos muestra que la religión ha sido un componente significativo de la cultura poblana desde los tiempos poscoloniales. Asimismo, nos indica como la ideología religiosa en Puebla se puede constituir como otro obstáculo hacia la igualdad y perspectiva de género, no solo en las construcciones y relaciones sociales sino también en el ámbito educativo, ya que, por un lado, fomenta los estereotipos tradicionales de las mujeres y hombres en la sociedad y en la familia y por otro, puede llevar a contribuir a la discriminación por cuestiones de identidad de género y diversidad sexual. Por consiguiente, esta situación podría tener implicaciones pedagógicas en las intervenciones didácticas con perspectiva de género, así como en el abordaje de cuestiones de género en el aula especialmente en el nivel básico.

En cuanto a los medios de comunicación como agente socializador de género en el estado, un estudio en 2006 identificó que en la ciudad de Puebla la población prefería la programación televisiva como primera opción de entretenimiento, siendo mayor el porcentaje para niños pequeños, adultos mayores y mujeres de los sectores con menor poder adquisitivo. Asimismo, se identificó el creciente impacto de las tecnologías en las prácticas, hábitos, usos y apropiaciones culturales y sociodemográficas de la población (Meyer, 2006). En este sentido, Pérez-García y Leal-Larrarte (2017) indican que las telenovelas mexicanas han contribuido en la reproducción de estereotipos de género al mostrar a las mujeres con roles pasivos, víctimas de discriminación, violencias y cosificación. De manera similar, el trabajo de tesis de Mendiola y Palacios (2020) indicó que la publicidad televisiva llega a reproducir violencia y estereotipos de género sexistas.

En la misma línea, en un estudio realizado por la Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia Contra las Mujeres y el Centro de Investigaciones y Estudios de Género en 2018 se investigó la representación de género y violencia contra las mujeres en medios digitales y de entretenimiento. Tras analizar los roles y estereotipos de género, las relaciones de género, modelos de feminidad y las manifestaciones de violencia, entre otros en algunos videos con grandes reproducciones en *Facebook*, *Instagram*, *YouTube* y otras páginas *web* altamente utilizadas por jóvenes, se concluyó que existe una alta transmisión y valorización hacia la belleza y el cuerpo blanco y delgado, presencia de violencia simbólica y explícita hacia la mujer, representaciones femeninas de abnegación, y victimización, representación de roles y estereotipos de género tradicionales de madre y esposa y mujer sensible y amorosa, pero también de mujer femenina y coqueta, cosificación del cuerpo femenino, estigmatización de la mujer adulta sin pareja y masculinidades sexistas.

Es inevitable la relevancia que ha ganado la tecnología en la vida social de la sociedad mexicana y poblana como tampoco se puede negar la influencia de los medios de comunicación y entretenimiento en la construcción de referentes sociales en la población y particularmente, su rol como uno de los agentes de socialización en la niñez. Estos estudios evidencian que los medios reproducen desigualdades y estereotipos de género que, al ser la niñez uno de los grupos con mayor exposición, influyen en su construcción de personalidad y de género normalizando ciertas prácticas de género. Por otro lado, la revisión de las características socioculturales de Puebla pone de manifiesto que los elementos religiosos, históricos, culturales y sociales que han contribuido a la construcción de ideologías y construcciones de género en su población, subrayando el posible rol limitante de estos en el cambio social de igualdad de género.

Finalmente, la exploración de la evolución y situación de la perspectiva de género a nivel internacional nacional y local evidencian progresos sustanciosos en materia de políticas de igualdad de género y en los dictados en torno a la inclusión de la perspectiva en los diferentes ámbitos, así como el impacto de instrumentos internacionales como la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra la Mujer en políticas de igualdad a nivel mundial y esferas sociales. No obstante, también ponen de manifiesto claroscuros en los aspectos laborales y de participación económica, actividades domésticas y de cuidado, actividades sociales y en la educación. En relación con este

último campo, la revisión nos muestra a la educación como un sistema complejo que también conlleva compromisos y responsabilidades sociales posicionándose como uno de los medios incuestionables de fomento de cultura de la igualdad y en creación de una cosmovisión del mundo y sus relaciones. Por lo tanto, el abordaje de temas de género en las escuelas, las aulas y las prácticas docentes y pedagógicas tienen un alcance no sólo educativo sino también un alcance social al contribuir a la reducción de la desigualdad sistemática de género en nuestros contextos nacional y local.

A pesar de los importantes esfuerzos por impulsar la sana convivencia en las escuelas, se sigue apreciando la reproducción de representación de género a favor de lo masculino en el quehacer educativo. Asimismo, se percibe que las herramientas publicadas y estrategias realizadas por los diferentes organismos y secretarías en México para el fomento e incorporación de prácticas más igualitarias y con perspectiva de género no se han difundido apropiadamente al personal docente de inglés. De manera similar, la identidad sociocultural de México y de la región indica que por años se han tolerado y hasta invisibilizado distintas formas de subvaloración y desigualdades hacia las mujeres y niñas, así como la persistencia de modelos, normas y prácticas sociales cimentados en los roles y estereotipos de género por lo que advierte de la necesidad de identificar las prácticas y reproducciones de sesgos y desigualdades que permean en la educación a fin de seguir implementando acciones afirmativas para contrarrestar dichos prejuicios en el ejercicio docente y lograr aminorar los patrones de comportamiento con sesgos de género en nuestra sociedad.

En el siguiente capítulo se aborda el marco teórico en el que se fundamenta el aprendizaje sociocultural de género y las relaciones bidireccionales de este con el lenguaje, pensamiento y reproducciones de género tanto en las infancias como en la edad adulta.

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 4:

EL GÉNERO COMO UNA CONSTRUCCIÓN SOCIOCULTURAL

Desde sus orígenes la humanidad, su evolución y desarrollo ha sido ligada a la convivencia e interacción con los otros individuos. Vivir en grupos o comunidades brindó oportunidades de protección, alimento, aprendizaje y conservación. Asimismo, se cree que el lenguaje se originó y evolucionó a partir de la necesidad de comunicación entre los miembros del grupo (Campillo-Valero y García-Guixé, 2005). Ha sido a través del lenguaje, oral y escrito que se ha transmitido el conocimiento de generación en generación a lo largo de los siglos. En el mismo sentido, el desarrollo de manifestaciones culturales está directamente relacionados al desarrollo cognitivo y a los procesos evolutivos de la raza humana (Urbina Orantes, 2020). Con el asentamiento de comunidades más complejas se empezaron a formar estructuras sociales (Garzón, 2017) que determinaron las normas y aprendizajes sociales, incluidos los mandatos y entendimientos de masculinidad y feminidad concebidos en las diferentes culturas y que pueden variar no sólo por los procesos de aculturación sino también a través del tiempo, contexto y características de la sociedad (Brugeilles y Cromer, 2009; Gobierno de México, 2014). En el siguiente capítulo se abordará el género y sus construcciones como un fenómeno sociocultural. Por lo tanto, se revisarán la Teoría Histórico-Sociocultural de Vygotsky y sus conceptos más notables relacionados a la construcción social de género, así como los principales razonamientos y corrientes de pensamiento que fundamentan y esclarecen el aprendizaje social del género.

4.1 Teoría Histórico-Sociocultural de Vygotsky

La Teoría Histórico-Sociocultural como una de las teorías más conocidas en las ciencias psicológicas destaca la interrelación entre los factores biológicos y sociales para el desarrollo de la persona y del sujeto como "una unidad compleja, dinámica y cambiante" (García, Valera, Sifontes, y Peña, 2014 p.459). Vygotsky concebía a las personas como sujetos sociales que se construyen "en las relaciones sociales, culturales e históricas" (Orrú, 2012, p. 337). Por consiguiente, para esta teoría el aprendizaje es una actividad social en donde los estudiantes asimilan los referentes culturales y actividades sociales además de

conocimiento intelectual, (García, Valera, Sifontes, y Peña, 2014) así como creencias y resolución de problemas a través de las interacciones con personas con más conocimiento o habilidades como padres, madres, compañeros, compañeras, cuidadores, y sociedad (Medical College of Wisconsin, 2022), ya sea de manera espontánea o guiada. Por tanto, esta teoría tiene importante influencia e implicaciones en la psicología, neuropsicología, psicolingüística y educación (Zavershneva y van der Veer, 2019) y otras ciencias sociales (Fariñas, 2009). Así pues, la también llamada Teoría Sociocultural de Vygotsky posiciona a la cultura como el centro del aprendizaje y a ambos conceptos como elementos interdependientes para el desarrollo cognitivo y social del infante, ayudando a entender cómo su entorno ofrece las condiciones que forman modelos de desarrollo, interacción y comportamiento y de interactuar en el mundo, lo anterior partiendo del momento histórico en que se vive.

4.1.1 Antecedentes de la Teoría Histórico-Sociocultural de Vygotsky

La teoría fue desarrollada en los años 1926 a 1930 (Perinat, 2007) con influencia de varios autores y figuras importantes de la época. De ahí que se hable del eco de Lavrov y Kavelin sobre la necesidad de promover la evolución histórica de la cultura para comprender el sistema nervioso y la mente humana respectivamente (Perinat, 2007), la ideología Marxista sobre el papel de la sociedad en la constitución del ser humano (D'Angelo, 2003; Lucci, 2006; Orrú, 2012; Perinat, 2007) y del materialismo histórico de Hegel y Spinoza (Ledesma-Ayora, 2014), este último como punto de crítica. En la búsqueda del origen del desarrollo humano, Vygotsky rastreó el comportamiento de los chimpancés y los pueblos primitivos. Esto le permitió establecer que, a través del desarrollo cultural, reflejado en la invención de herramientas y la aparición del lenguaje, la humanidad inició el control de funciones psicológicas superiores (Perinat, 2007). Es decir, razonamiento abstracto, inducción-deducción, metacognición, transmisión de información, resolución de problemas, abordar complejidad, pensamiento crítico-creativo que dependen de la autorregulación y su estimulación las cuales diferencian a la humanidad de los animales (Ledesma-Ayora, 2014). Lo anterior resalta el rol de la convivencia e intercambio social en todas las etapas y proceso de desarrollo humano. También advierte que, el desarrollo de funciones mentales inferiores a superiores se deriva de la participación de las

personas en su sociedad y cultura, así como la vinculación del desarrollo humano y el lenguaje.

Para Vygotsky el desarrollo humano se articula de cuatro dominios genéticos: el filogenético, histórico sociocultural, ontogenético y microgenético (Carrera y Mazzarella, 2001; Wertsch, 1985). El enfoque de la filogénesis en la filosofía vygotskiana se centró en la comparación entre los simios superiores y los humanos (Wertsch, 1985) y el desarrollo y funcionamiento de los últimos a lo largo de la historia (Lucci, 2006) por lo que recae en lo biológico (Martínez-Rodríguez, 1999), mientras que el dominio histórico sociocultural se entiende como aquel donde se desarrolla el comportamiento y se establecen las leyes sociales (Wertsch, 1985) y que regulan la conducta (Carrera y Mazzarella, 2001). El dominio ontogénico para el psicólogo ruso envuelve la operación simultánea y relacionada entre fuerzas de desarrollo de orden natural y cultural (Wertsch, 1985) y la historia particular de las personas (Cruz, Lorenzo y Fernández, 2019), es decir la operación de los planos biológicos y culturales, así como la vinculación de las funciones psicológicas elementales y superiores (Martínez-Rodríguez, 1999). En tanto que la microgénesis concierne el desarrollo de los procesos psicológicos (Carrera y Mazzarella, 2001). Así pues, el desarrollo humano desde el punto de vista de Vygotsky debe verse más allá de la perspectiva biológica incluyendo la vida social y psicológica y los cambios derivados de estos (Wertsch, 1998). Lo anterior indica que para un análisis más completo de la evolución y los procesos humanos mentales se requiere de la comprensión de los diferentes elementos que lo componen y del tipo de desarrollo en el que cada uno de estos participa. En este sentido, la teoría de Vygotsky en su conjunto ofrece elementos para un análisis más integral del desarrollo de las sociedades y sus individuos.

Vygotsky refería que en el desarrollo humano la cultural y la biología van de la mano y “que el empleo de herramientas psicológicas proporcionó las bases para el trabajo socialmente organizado” (Wertsch, 1998, p. 46) asimismo, señalaba este hecho como una piedra angular en la evolución de la especie. De esta manera podemos observar cómo aspectos filogenéticos y ontogenéticos establecieron las bases para la construcción y diferenciación de género y que por muchos años lo biológico y filogenético ha estructurado lo social. No obstante, las culturas más contemporáneas nos han expuesto a nuevas formas

de estructuración biológica y social que evidencian la mutabilidad de la organización social cómo relacionada pero no dependiente de la biología.

Los aportes de Vygotsky han contribuido significativamente a la comprensión del desarrollo cognitivo de la niñez, especialmente en sus primeras etapas (Carrera y Mazzarella, 2001). Por otro lado, también ha ayudado al análisis y entendimiento de las personas adultas como "producto de comportamientos heredados, que son modificados por las relaciones sociales" (Lucci, 2006, p.7). Con lo anterior se ha podido identificar a los factores sociales y culturales como elementos clave que forman la manera de pensar y comportarse de las personas. De ahí, su aplicabilidad tanto para el estudio del desarrollo infantil como al estudio de los adultos. Por consiguiente, la teoría ha contribuido al entendimiento de los procesos mentales, de aprendizajes y adquisición de cultura tanto de los niños y niñas como de personas adultas.

4.2 Conceptos Fundamentales en la Teoría Histórico-Sociocultural de Vygotsky

Dado que la Teoría Histórico-Sociocultural es amplia y con aportes varios, en el presente trabajo sólo se abordarán los elementos más destacados que se relacionan con la perspectiva de género y su alcance en la formación de los sujetos.

4.2.1 Pensamiento y Lenguaje

Vygotsky refería destaca la relación e influencia mutua entre lenguaje y cognición, pues es a través del lenguaje el pensamiento se construye, procesa, exterioriza y expresa (Koluzin en Ledesma-Aroya, 2014), además también concebía el lenguaje como una consecuencia social. Sin embargo, el lenguaje y su desarrollo no dependen necesariamente del desarrollo cognitivo, sino que depende de la interacción social y del medio en el que el infante se desenvuelve. Asimismo, el lenguaje, en la edad infantil posibilita el contacto con las demás personas, la regulación del comportamiento y la resolución de problemas difíciles en las etapas posteriores (Vygotsky, 1996). "Así, las funciones comunicativas y cognoscitivas del lenguaje se convierten en la base de la actividad social desde el comienzo de la vida, para después convertirse en la base de la actividad psíquica" (Alonso, 2000, p. 62). De esta manera, se evidencia la importancia del lenguaje en la Teoría Histórico-Sociocultural como una herramienta vital para el desarrollo del pensamiento y de los procesos cognitivos simples y complejos, así como fungir como mediador en los procesos

comunicativos, la interacción social y tener una función autorreguladora de comportamiento y actividad social como de cognición.

El autor ruso también argumentaba que el lenguaje es el medio para el aprendizaje, formación de la conciencia y adquisición de cultura (Orrú, 2012), así como en la transmisión de experiencias y conocimientos (Carrera y Mazzarella, 2001). Asimismo, refería que la relación entre el pensamiento y el lenguaje es variable a lo largo de la vida de las personas "tanto en calidad como en cantidad", que la evolución de este y el pensamiento ocurre en la filogenia y en la ontogenia (Vygotsky, 1982, p. 47) y que en los primeros años estos dos procesos convergen suscitando "que el lenguaje se haga intelectual y el pensamiento verbal" dando como resultado la ampliación de vocabulario y mayor dominio de palabras y apropiación de su significado (Cisternas-Casabonne y Droguett, 2014, p.5).

De acuerdo con Lúria (en Orrú, 2012) la palabra, con su función de análisis y clasificación de objetos, ha posibilitado al lenguaje ser el vehículo más relevante para el pensamiento y sus diferentes tipos a lo largo de la historia. De la misma manera, la palabra forma parte de las relaciones sociales puesto que a través de ellas se instauran normas, discursos, regulaciones y lo establecido y aceptado en las sociedades (Orrú, 2012). De ahí que el lenguaje se coloque como el medio y mediador de toda actividad social. En tanto, Vygotsky señalaba que la palabra puede representar varios significados de acuerdo con su estructura, contenido y génesis por lo que no es constante sino más bien cambiante en las diferentes etapas del ser humano (Zavershneva y van der Veer, 2019) y "evoluciona con el desarrollo" (Vygotsky en Ledesma-Ayora, 2014, p. 25). Es por medio del lenguaje que "[…] el individuo se apropia del mundo externo, pues, por la comunicación establecida en la interacción ocurren "negociaciones", reinterpretaciones de las informaciones, de los conceptos y significados" (Lucci en Ledesma-Ayora, 2014, p. 28). El lenguaje como herramienta tiene tres características fundamentales. En primer lugar, es universal al ser desarrollado en todas las culturas, es cultural en razón de ser creado y compartido por sus integrantes y es mental porque participa en los procesos mentales superiores y el pensamiento (Cisternas-Casabonne y Droguett, 2014), de ahí que podamos advertir la conexión entre el lenguaje y la educación ya se formal o informal. Lo anterior nos indica que el lenguaje y la palabra además de permitir la comunicación y participar en la actividad

mental del ser humano también tiene un rol fundamental en la construcción de cosmovisiones del mundo y por tanto en las relaciones y construcciones sociales. De la misma manera, los argumentos de Vygotsky ponen de manifiesto la conexión de la evolución y desarrollo humano y del lenguaje; los cambios en la historia, cultura y sociedad constituyen una de las principales razones en la dinámica del significado de las palabras, su uso e interpretación.

En la misma línea, Vygotsky plantea que la adquisición del lenguaje se refleja en el desarrollo cognitivo y en las funciones superiores a través de la regulación del comportamiento y en la creación de nuevos procesos psicológicos y de pensamiento (Lucci, 2006). Más aún, para Vygotsky "Un hombre influye sobre otro a través del habla" (Fariñas, 2009, p. 9) resaltando la influencia del lenguaje en los procesos de aprendizaje e interiorización de los referentes culturales en un contexto establecido. Estos señalamientos nos permiten identificar al lenguaje como una herramienta que moldea el funcionamiento cognitivo y psicológico de las personas a nivel individual y en colectividad y que, además, puede funcionar como una herramienta de persuasión y control sobre otros individuos por su gran influencia (ya sea de manera positiva o negativa) en la transmisión de ideas, creencias, pensamientos, nociones, visiones, emociones y sentimientos y por consiguiente en la adopción de posicionamientos y comportamientos.

Por otro lado, las prácticas sociales del lenguaje es un elemento presente en el aprendizaje de lengua tanto materna como extranjera en la educación básica en México. Lo anterior debido al rol activo de los estudiantes en el empleo y uso de la lectura y escritura y al aprendizaje mediante la observación de otros (Carrasco, 2014). Según el Gobierno Federal y la Secretaría de Educación Pública (2011, p, 22) las prácticas sociales del lenguaje:

> son pautas o modos de interacción que enmarcan la producción e interpretación de los textos orales y escritos. Incluyen los diferentes modos de participar en los intercambios orales y analizarlos, de leer, interpretar, estudiar y compartir los textos y de aproximarse a su escritura. En las prácticas los individuos aprenden a hablar e interactuar con los otros; a interpretar y producir textos, a reflexionar sobre ellos, a identificar problemas y solucionarlos, a transformarlos y crear nuevos géneros, formatos gráficos y soportes.

Estas prácticas también permiten que lo abordado en las aulas se incorpore en contextos significativos y promueven usos sociales del lenguaje (Ibid.). La educación implica el uso del lenguaje en contextos sociales y culturales que fomentan la interacción, comunicación y el intercambio de ideas a través del lenguaje y el empleo de una gama de actividades y situaciones. Por consiguiente, también involucran el fomento de competencias lingüísticas y comunicativas. Las prácticas sociales del lenguaje, enmarcadas en el enfoque pedagógico de la Lengua Extranjera Inglés, ofrecen oportunidades para el uso de habilidades, conocimientos, estrategias, así como la reflexión sobre aspectos de la lengua, el lenguaje y la cultura (SEP, 2017).

Con respecto a las prácticas sociales en el aprendizaje de idiomas, la SEP (Secretaría de Educación Pública, 2022b, p, 27) señala que este aprendizaje se busca "mediante el intercambio de significados usando datos reales y comunes del contexto sociocultural" próximo a los estudiantes por lo que fomentan la socialización de experiencias propias y por tanto un aprendizaje significativo. De la enseñanza del inglés en la educación básica se indica (SEP, 2011a) que las prácticas sociales están orientadas por una finalidad comunicativa y una situación cultural particular lo cual pone de relieve la conexión de las prácticas sociales y la interacción para la enseñanza y aprendizaje de idiomas, así como la relevancia de este tipo de prácticas con el lenguaje en sus diferentes modalidades en el contexto de una segunda lengua. Por último, se evidencia que, tanto para lengua materna como en la extranjera, las prácticas sociales del lenguaje dependerán del contexto y ambiente social inmediato a los y las alumnas y a la escuela, el propósito comunicativo y de aprendizaje, así como de las características, necesidades e intereses del estudiantado.

4.2.2 Aprendizaje y Desarrollo

Vygotsky señala que hay una vinculación fundamental entre el aprendizaje y desarrollo en las primeras infancias y que los adultos en su entorno intervienen en estos procesos "como mediadores entre cultura e individuo" (Carrera y Mazzarella, 2001, p .43). Para el psicólogo ruso el ser humano "nace con potencialidades biológicas y psicológicas primarias solamente desarrollables en un proceso de interacción social "(Cruz, Lorenzo y Fernández, 2019, p.70). Es por eso que para esta teoría el aprendizaje social es necesario y previo al desarrollo (Martín, 2018). Al definir al aprendizaje y desarrollo como procesos

sociales, Vygotsky indicaba que las infancias se desarrollan gracias a la "combinación dinámica" de sus conocimientos y habilidades en conjunto con los de otras personas, así como de los intereses y motivaciones personales (Scrimsher y Tudge, 2003, p. 4). Asimismo, argumentaba que el buen aprendizaje es aquel en avance del desarrollo (Esteban Guinard, Sidera, Dolya y Veraksa, 2011, p.2). Con lo anterior se destaca el impacto bidireccional entre ambos procesos en la edad infantil y en la adultez, así como la influencia recíproca de lo social y en lo individual en la construcción del ser y sus dimensiones.

Tanto en el aprendizaje como en el desarrollo, la cultura y el contexto social representan una piedra angular ya que estos determinan ambos procesos: influencian profundamente en lo que se piensa en tanto que también moldean los procesos mentales (Martínez Narváez, 2008). Así, el contexto se contempla generalmente en tres niveles (Bodrova y Leong en Martínez Narváez, 2008, s.n.):

- Interactivo inmediato: constituido por el (los) individuos con quien (es) el niño interactúa en esos momentos.
- Estructural: constituido por las estructuras sociales que influyen en el niño, tales como la familia y la escuela.
- Cultural o social general: constituido por la sociedad en general, como el lenguaje, el sistema numérico y la tecnología.

Estos señalamientos evidencian la influencia de toda relación social en el desarrollo y aprendizaje de todo tipo ya sea de manera directa o indirecta. De la misma manera refieren que todos los niveles sociales en su conjunto e individualidad tienen un impacto significativo en la vida de las personas y en su vida cotidiana. De ahí que se considere que el contexto social del infante determinará en gran medida su nivel de avance, habilidades, valores y sus características de vida e identidad.

Desde la perspectiva de la Teoría Histórico-Sociocultural, en los procesos educativos los niños y estudiantes son sujetos activos en su desarrollo tanto académico y social como afectivo (Orrú, 2012), con historia, experiencias y conocimientos previos a todo aprendizaje escolar (Carrera y Mazzarella, 2001). En este sentido, el profesor también desempeña un rol mediador entre los estudiantes y los contenidos y aprendizajes escolares

(Orrú, 2012) facilitando la adquisición del conocimiento también a través del lenguaje y de la construcción de interacciones y relaciones interpersonales (Orrú, 2012), estas últimas referidas desde la perspectiva de Vygotsky como dinámicas y bidireccionales (Scrimsher y Tudge, 2003). Lo anterior resalta la relación estrecha entre el crecimiento y apropiación del conocimiento en los individuos a lo largo de su vida y el rol de las características del entorno y la experiencia e información previa en los procesos. Por un lado, la adquisición de nuevas habilidades y saberes y el estímulo de actividades intelectuales fomentan y contribuyen al desarrollo integral. Por el otro, este desarrollo influye recíprocamente en el aprendizaje, así como en su adquisición y en procesamiento. Esto ha permitido discernir diferentes necesidades, estilos y características de aprendizaje dependiendo de la etapa de desarrollo de los aprendices.

El concepto de aprendizaje y desarrollo resulta trascendental para el abordaje de cuestiones de género debido que pone de relieve que los modelos de relación, interacción y convivencia entre hombres y mujeres resultan en un aprendizaje social e individual sobre el género y en la conformación de las personas tanto en la niñez como en la etapa adulta a través de referencias culturales y sociales a su alrededor, así como de diferencias y variaciones en las concepciones de género en función de las diferentes culturas alrededor del mundo.

4.2.2.1 Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)

La Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), como una de las contribuciones de Vygotsky más reconocidas en la psicología del desarrollo (Zavershneva y van der Veer, 2019), establece que existe una etapa de maduración de funciones entre lo que el niño es capaz de hacer por sí mismo y con la ayuda de alguien más experimentado. Así pues, en palabras de Vygosky la ZDP "No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz" (Vygosky en Carrera y Mazzarella, 2001, p. 43). Por consiguiente, para dicha capacidad de aprendizaje se indican dos niveles: el de desarrollo actual o real que se refiere a la capacidad de aprender sin ayuda de los demás (Ayora, 2014) y el nivel de desarrollo potencial que alude al

aprendizaje que se desarrolla con ayuda de otros (Carrera y Mazzarella, 2001). Sin embargo, Vygotsky establece que el niño sólo puede operar en función de su etapa y características de desarrollo, así como de sus posibilidades y capacidades intelectuales (Wertsch, 1998). Este abordaje nos permite identificar que, durante la etapa formativa, especialmente en la niñez, los aprendices requieren de la experiencia y saberes de los demás en su entorno para alcanzar un aprendizaje ya sea de tipo intelectual o social que les permita su aplicabilidad autónoma y que los contenidos de aprendizaje han de abordarse de acuerdo con la etapa cognitiva de las personas.

La ZDP se relaciona con el constructivismo ya que resalta el aprendizaje entre pares, grupos, la guía del mediador y la convivencia diaria (Ledesma-Ayora, 2014). De acuerdo con Vygotsky, la enseñanza en la zona de desarrollo próximo estimula la actividad de los infantes y activa diferentes procesos de desarrollo (Wertsch, 1998). Además, la ZDP se considera "un espacio de intersubjetividad, de negociaciones sociales sobre los significados del entorno" (Medina en Ledesma-Ayora, 2014, p. 47), tras lo cual se puede identificar que la noción de la ZDP no está ligada únicamente a los aprendizajes académicos e intelectuales, sino también con los aprendizajes sociales. Esta contribución de Vygotsky también refiere que lo que los niños y niñas en primera instancia realizan con ayuda de alguien más en algún momento se posicionará en la zona de desarrollo actual (García, 2002) lo cual resulta en un concepto clave en los procesos educativos. Al respecto, Moll (1993, en Salas, 2001, p. 62) indica tres características para abordar la ZDP en el aula:

1. Establecer un nivel de dificultad. Este nivel, que se supone es nivel próximo, debe ser algo desafiante para el estudiante, pero no demasiado difícil.
2. Proporcionar desempeño con ayuda. El adulto proporciona práctica guiada al estudiante con un claro sentido del objetivo o resultado de su desempeño.
3. Evaluar el desempeño independiente. El resultado más lógico de una ZDP es que el infante se desempeñe de una manera independiente.

Es claro entonces que en la educación la creación de zonas de desarrollo próximo se da principalmente en la interacción docente-alumno en donde los primeros a través de desafíos y retos facilitan a los aprendices el cuestionamiento de los aprendizajes y sus significados. De manera similar, Green y Piel (en González-López, Rodríguez-Matos y

Hernández-García, 2011. p, 533) sugieren siete actividades para el profesorado para la estimulación de la ZDP:

- Modelar el comportamiento por imitación brindándole al estudiante una imagen que le recuerde los niveles de ejecución.
- Retroalimentación y autocorrección.
- Dirección de contingencia aplicando refuerzos positivos y negativos.
- Instrucción directa para proporcionar claridad en la información transmitida.
- Preguntas que requieran respuestas colectivas.
- Diseñar tareas estructuradas.
- Los razonamientos de los estudiantes deben ser explicados por estos para conocer sus estructuras cognitivas y así crear nuevas situaciones de aprendizaje.

De estas características y actividades resalta la importancia de incluir un aprendizaje colaborativo que considere los conocimientos que ya se tienen y la pertinencia de combinar el aspecto social con el individual. Asimismo, se destaca el brindar un modelo e instrucción que les permita a las y los estudiantes llevar a cabo las asignaciones sin dificultades, la mediación del docente, la reconstrucción de tareas y la inclusión de un nivel de dificultad que les permite alcanzar los objetivos y así promover el desarrollo cognitivo y social. Ledesma-Ayora (2014) resalta el funcionamiento de la ZDP y la interrelación entre los niños, la cultura y el mundo, como se ilustra en la Tabla 14 a continuación:

Tabla 14

Funcionamiento de la ZDP e interrelación entre elementos de la teoría de Vygotsky

Persona	Actividad mediada culturalmente por los "signos"	Mundo
"Instrumentos Psicológicos" "estímulos auxiliares"		Línea Cultural de Desarrollo "Procesos Psicológicos Superiores"
Línea Natural de Desarrollo "Funciones elementales"		"Zona de Desarrollo Próximo"
De lo social		A lo personal
	Internalización	
	"Ley Genética de Desarrollo Cultural"	

Fuente: Ledesma-Ayora, 2014, p. 48.

Lo anterior nos indica cómo las personas conectan procesos internos e intrapsicológicos con procesos externos e interpsicológicos mediante la enculturación y la internalización de sus elementos, así como la creación de zonas de desarrollo próximo y el fomento del aprendizaje a partir de lo social. Más aún, dejan ver la función de las relaciones sociales detrás de toda función superior.

De acuerdo con García, Valera, Sifontes y Peña (2014), la ZDP "es el momento en que ciertas influencias actúan con más fuerza, y hacen que se formen mejor y más rápido determinadas estructuras y funciones de la personalidad" (p.463). Por su parte, Ledesma-Ayora (2014) argumenta que este periodo conlleva a la inmersión de aspectos afectivos, académicos y socioculturales. De esta manera se evidencia la conexión entre zona de desarrollo próximo y aprendizaje social. También, se pone de manifiesto la influencia de los demás en la construcción de subjetividades e idiosincrasias en oportunidades críticas de aprendizaje cooperativo, de manera que resalta a la infancia como una etapa importante y óptima para aprendizajes de convivencia e interacción social.

4.2.3 Ley Genética General

Desde la perspectiva histórico-sociocultural, la Ley Genética General o Ley Genética del Desarrollo Cultural postula que toda función del desarrollo cultural y las funciones psicológicas superiores (García, Valera, Sifontes, y Peña, 2014; Gómez y Mejía, 1992; Orrú, 2012; Wertsch, 1985) en la niñez se manifiestan en dos niveles: social e individual de manera ordenada en lo. En palabras de Vygotsky (en Orrú, 2012, p.338):

> Primero el individuo realiza las acciones exteriores, que serán interpretadas por los que le rodean, de acuerdo con los significados culturalmente establecidos. A partir de esta interpretación es que le será posible al individuo atribuir significado a sus acciones individuales y desarrollar sus propios procesos internos psicológicos, que pueden ser interpretados por el mismo partiendo de los mecanismos establecidos por el grupo y comprendido a través de los códigos culturales compartidos por los miembros de este grupo.

Ocurre primero en plano interpsicológico en las relaciones con los demás y después en el plano intrapsicológico en el interior del niño (García, Valera, Sifontes y Peña, 2014; Werstsch, 1985). En este aspecto, Luria (en Salas, 2001, p. 61) dice:

La actividad psicológica del niño se forma bajo la influencia, por una parte, de las cosas que le rodean, cada una de las cuales representa la historia materializada de la vida espiritual de centenares de generaciones, y por otra parte, del derredor, por las relaciones que el niño tendrá con él. Al nacer el niño no es una persona autística que sólo en forma gradual entrará en la cultura: desde el principio mismo de su vida es tomado por la red de las influencias culturales, y sólo en forma progresiva ha de distinguirse como criatura independiente, cuyo mundo espiritual continúa siendo culturalmente moldeado.

De lo anterior se puede reafirmar que las personas no se construyen desde la individualidad, sino que al momento del nacimiento y a partir de los elementos básicos de la cultura siguen una secuencia de etapas de desarrollo que son determinadas e influenciada por el contexto y la convivencia con los demás. Asimismo, esta ley fortalece que es a partir del aprendizaje social y las características culturales que se constituyen las realidades y conocimientos y delimitan las subjetividades.

Durante estos dos momentos de aprendizaje, las infancias llevan a cabo procesos de imitación, unificación y diferenciación (D'Angelo, 2003) puesto que, a partir de la observación, los comienzan a imitar acciones y comportamientos que en las siguientes etapas asimilan y conciben como reglas sociales y culturales y les permiten comprender y apropiarse de la realidad a su alrededor. Como ya se ha mencionado anteriormente, la internalización es un proceso intrínseco al aprendizaje que tiene conexión con la ZDP y la Ley Genética General del Desarrollo Cultural. Para Vygotsky (en Cruz, Lorenzo y Fernández, 2019, p. 69) la "internalización es la reconstrucción interna de una operación externa" y ocurre a través de una serie de transformaciones:

a. Una operación que inicialmente representa una actividad externa, se reconstruye y comienza a suceder internamente.
b. Un proceso interpersonal queda transformado en otro intrapersonal. Por tanto, el desarrollo cultural del sujeto, toda función aparece dos veces: primero a nivel social y luego a nivel individual, primero entre personas y después en el interior del propio sujeto.
c. La transformación de un proceso interpersonal a un proceso intrapersonal es el resultado de una serie de sucesos evolutivos".

De esta manera la internalización desde la perspectiva de Vygotsky implica la reconstrucción de lo aprendido a través de otros en procesos internos y personales que permiten a las personas funcionar en el mundo de manera autónoma. Wertsch (1998) menciona que en esta transferencia del exterior también, que se da en el plano sociocultural del desarrollo, ocurre un proceso de transformación de los fenómenos sociales a fenómenos psicológicos, de los procesos psicológicos superiores y de la asimilación del lenguaje y sus signos.

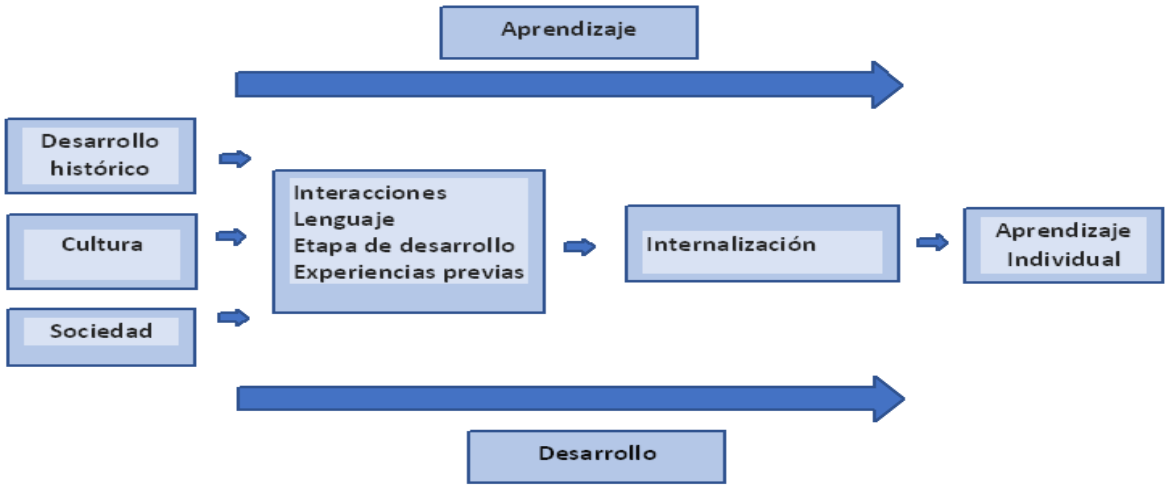
De lo anterior se resalta la influencia y conexión de la socialización, educación, desarrollo y aprendizaje con los procesos de internalización que se dan principalmente en la niñez y en los cuales se adoptan y asimilan normas, valores, pensamientos y comportamientos sociales que a su vez participan en la construcción de la identidad tanto social como personal, así como en la toma de decisiones.

Este postulado pone de manifiesto que el ser humano, desde muy temprano, se desarrolla y construye a través del contacto con otros. Los individuos asimilan y hacen propios los referentes sociales de su cultura y para aprender recurren en primera instancia al conocimiento colectivo. Durante esta conexión externa-interna, los procesos, operaciones y actividades interpersonales se reconstruyen y transforman de manera interna. Por consiguiente, para comprender las construcciones de género en las infancias es necesario conocer los referentes sociales y contextuales de los hombres y mujeres a su alrededor.

Todos los conceptos de la teoría de Vygotsky tienen una relación que explica el desarrollo de los procesos del aprendizaje y desarrollo de manera dialéctica en las personas a través de la convivencia, la mediación de los adultos, el lenguaje, la cultura y el contexto social para la apropiación del aprendizaje individual como se ilustra en la Figura 4:

Figura 4

Teoría Histórico-Sociocultural de Vygotsky



Fuente: elaboración propia.

Consecuentemente, la Teoría Histórico-Sociocultural resalta la conexión entre los procesos cognitivos y la cultura y la influencia de esta sobre las personas, especialmente en la niñez como un elemento intrínseco de nuestro ser que determina en gran medida nuestra educación, y aprendizaje, pero también nuestras acciones y comportamientos en diferentes interacciones y situaciones sociales. Asimismo, nos deja ver el rol fundamental que juega el lenguaje y su uso en la formación del pensamiento y en la transmisión de ideologías. Una vez abordados los presupuestos de Vygotsky, se procede a la revisión del género como un aprendizaje mediado por las construcciones sociales.

4.3 Teoría de Género

La llamada teoría o teorías de género son un conjunto de corrientes de pensamiento y enfoques interdisciplinarios que hacen referencia a la concepción del género como una construcción sociocultural que "se posiciona en el debate teórico sobre el poder, la identidad y la estructuración de la vida social" y que contribuyen al análisis de los fenómenos sociales, las jerarquías sociales y las relaciones entre hombres y mujeres (Bonan y Guzmán, 2007, p. 1). Según Siles y Delgado (2014), la teoría de género comprende los papeles atribuidos a hombres y mujeres en función de los constructos cultuales y desvinculados del sexo y tiene gran influencia de Simone de Beauvoir y del existencialismo de Sartre. El término de teoría o teorías de género también es empleado para referir al análisis de la diferenciación entre los sexos y los géneros y las relaciones de poder derivado de la categorización de lo masculino y femenino por varios autores.

La teoría de género entonces pone de relieve el análisis de las construcciones sociales de la subjetividad, identidad y percepciones de género, así como la existencia de distintos enfoques sobre la relación y el impacto de cuestiones e ideologías de género en las personas, sus experiencias de vida y en la sociedad. Asimismo, la teoría de género como corriente de pensamiento evidencia la búsqueda de comprensión de las relaciones sociales y sus resultados en el devenir de las personas como sujetos mientras que los distintos fundamentos teóricos de los que se apoya contribuyen a reforzar la existencia de desigualdades basadas en las dicotomías entre los géneros.

4.3.1 El Género como un Aprendizaje Social

Figuras importantes en la filosofía y feminismo, tanto de los primeros movimientos feministas como contemporáneas, como Simone de Beauvoir, Mary Wollstonecraft Judith Butler, Martha Lamas y Marcela Lagarde han señalado al género como un constructo social que ha establecido desde hace tiempo los roles y papeles asignados a hombres y mujeres en de acuerdo a la diferenciación biológica y como resultado de las normas culturales que regulan sus comportamientos (Lagarde, 1996; Lamas, 1996). En este sentido, es la autoridad social y la interacción entre las instituciones quienes establecen las normas culturales adecuadas sobre las funciones y comportamientos de hombres y mujeres, habitualmente a través del lenguaje de manera implícita (Conway, Bourque y Scott, 1996). Estas autoridades e instituciones pueden ejercer influencia a través de discursos, políticas, prácticas, y tradiciones que a su vez moldean y transmiten normas culturales relacionadas a los géneros.

Al hablar de género se hace preciso resaltar la diferencia sexual de la que parte. De ahí, el abordaje del sistema sexo-género, introducido por Gayle Rubin en 1975, quien refiere que este “es un conjunto de acuerdos por el cual la sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana y en las cuales estas necesidades sexuales transformadas, son satisfechas" (en Gómez Suárez, 2009, p. 677). De ahí, que se entienda como aquel sistema que refleja la proyección de la sociedad de los aspectos biológicos a la actividad humana e intervención social (Lamas, 1996; Butler, 2007) “en un orden jerárquico” (Conway, Bourque y Scott, 1996, p. 32). Al respecto, Campos (en Calderón y Vázquez, 2005, p. 17) sostiene que este sistema “se constituye el espacio

público-político [que es] un pacto sexual-social en donde la diferencia sexual es diferencia política [y se] traza una barrera entre libertad y sujeción". Por lo tanto, el sexo-género evidencia la generación de un sistema social a partir de las características biológicas y por ende la categorización de las personas en función del sexo y del género, así como del impacto variado de estas expectativas según la cultura donde se produzcan y reproduzcan.

Al respecto, West y Zimmerman (1987) refieren que género es "un logro rutinario, metódico y recurrente" (as a routine, methodical and recurring accomplishment) que se constituye de medios tanto psicológicos, como sociales y culturales (p.126). De ahí su noción de hacer género *[doing gender*] como una producción continua que involucra "una complejidad de actividades perceptivas, interaccionales y micropolíticas guiadas socialmente" que se reflejan en las expresiones de lo naturalmente adscrito como femenino y masculino que crea diferencia entre ambos y que emergen de la categoría del sexo (p.126). Similarmente, Butler (2007) afirma que el género es culturalmente performativo, es decir, la ejecución y repetición de actos basados en los cuerpos sexuados determinados por la cultura y la heteronormatividad y aprendidos por las relaciones sociales. Lo anterior, deja ver que el género más que el medio de proyección de la diferenciación biológica desde el momento del nacimiento se constituye como la socialización y aculturación del sexo en las interacciones diarias que conlleva a la reproducción de diferencias entre el comportamiento masculino y femenino enmarcado en un orden de poder concretado en los valores, oportunidades y limitaciones para cada uno.

Por su parte, Lagarde (1996, p. 12) asegura que el género es una construcción que engloba no sólo cuestiones biológicas, físicas, sociales y culturales, sino también psicológicas, económicas, eróticas, políticas y judiciales y que implica:

- Las actividades y las creaciones del sujeto, el hacer del sujeto en el mundo.
- La intelectualidad y la afectividad, los lenguajes, las concepciones, los valores, el imaginario y las fantasías, el deseo del sujeto, la subjetividad del sujeto.
- La identidad del sujeto o autoidentidad en tanto ser de género: percepción de sí, de su corporalidad, de sus acciones, sentido del Yo, sentido de pertenencia, de semejanza, de diferencia, de unicidad, estado de la existencia en el mundo.

- Los bienes del sujeto: materiales y simbólicos, recursos vitales, espacio y lugar en el mundo.
- El poder del sujeto (capacidad para vivir, relación con otros, posición jerárquica: prestigio y estatus), condición política, estado de las relaciones de poder del sujeto, oportunidades.
- El sentido de la vida y los límites del sujeto.

En este sentido, podemos entender el género como un fenómeno de construcción multifactorial en el que también entran en juego las actividades y acciones que la persona lleva a cabo para el funcionamiento de la sociedad y la manifestación de su ser en todas sus formas en su contexto histórico cultural. No se trata de un orden natural de diferenciación sexual sino de las interpretaciones y significaciones culturales de este y su influencia en la organización social y la vida y subjetividad de los individuos.

En la misma arista, Lagarde (1996, p. 13) afirma que el sexo y la sexualidad reducida en el género define:

- Los grupos genéricos
- Los sujetos particulares
- Las relaciones sociales definidas en torno al sexo por edades
- Las instituciones privadas y públicas, económicas y sociales, jurídicas y políticas
- La cultura
- La vida de principio a fin de las personas.

Con lo anterior podemos dar cuenta de cómo el sexo consignado al género y viceversa y que esta acción puede dividir tanto a mujeres como hombres en diferentes categorías y hasta subcategorías, hecho que a su vez contribuye a la creación y mantenimiento de brechas y desigualdades entre las personas. De igual manera, la categorización de género y la heteronormatividad han reforzado la división entre hombres y mujeres y el establecimiento de jerarquías y control.

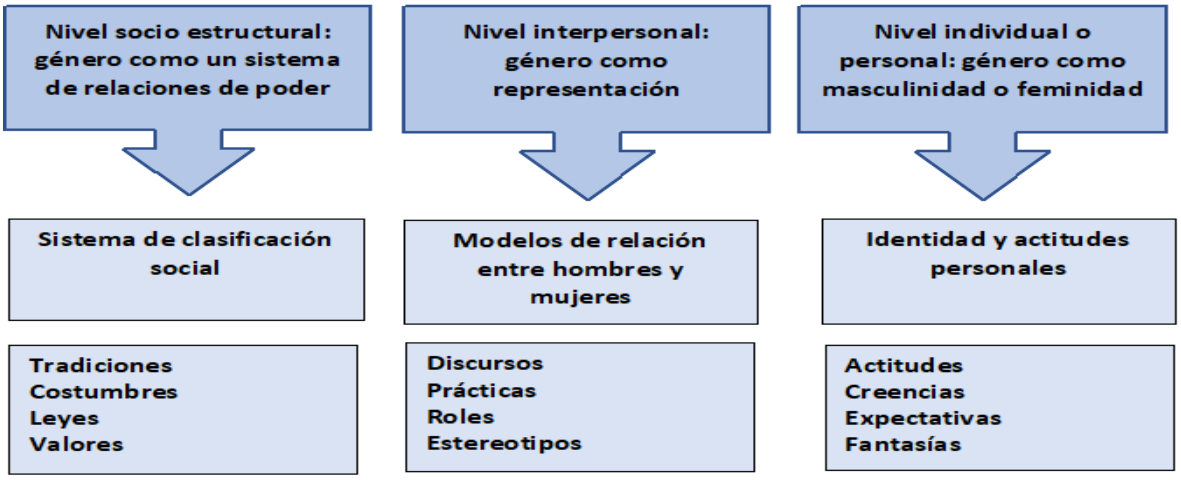
4.3.2 Reproducción, Identidad y Dimensiones de Género

Crawford y Unger (1994), quienes también definen al género como una producción social, señalan que este permea todos los ámbitos de la vida cotidiana, incidiendo

profundamente en el comportamiento, los pensamientos, los sentimientos y las relaciones interpersonales de las personas. Asimismo, indican que el género se reproduce en tres niveles: social, interpersonal e individual como se ilustran en la Figura 5:

Figura 5.

Niveles de reproducción de género



Fuente: Crawford & Unger (1994) y Rebollo-Catalán, García-Pérez, Piedra & Vega (2011, p.528).

Los niveles mencionados ponen de manifiesto las formas en que se produce y mantiene el género en la sociedad. Más aún, nos permiten comprender las prácticas de género y patrones de desigualdad reproducidos en las diferentes áreas de la vida social y la interacción de los individuos en función de su género. Estos señalamientos tienen una relación con la Ley de Genética General, ZDP e internalización de la Teoría Histórico-Sociocultural ya que facilita el entendimiento de los procesos de socialización y aprendizaje de género y la interiorización de sus referentes particularmente en las edades tempranas.

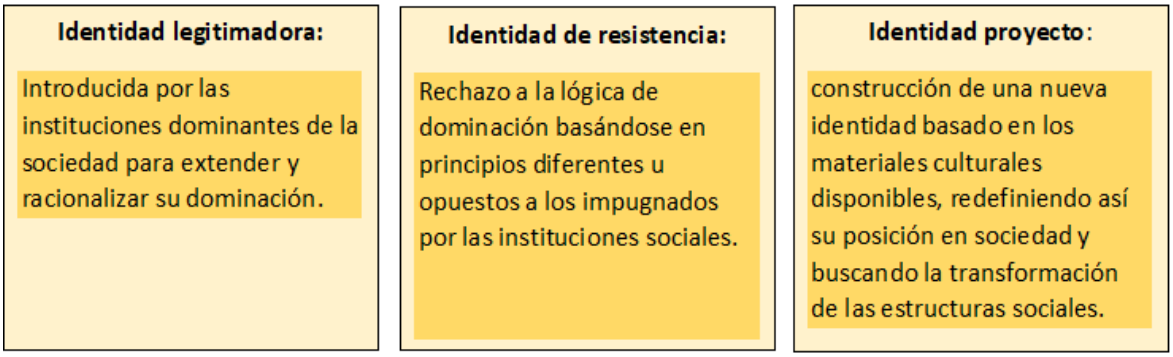
De acuerdo con Crawford y Unger (1994), las percepciones y comportamientos de género cambian y son interpretadas de manera diferente según los eventos de vida y los aspectos específicos de la cultura y raza, así como la edad de las personas. Así, en la infancia los rasgos y características de género son formadas por la ideología parental pero también por las relaciones establecidas en la escuela influyendo en una marcada segregación por sexo. Durante la pubertad y adolescencia se mantiene la segregación por sexo, pero también entran en juego nuevos aspectos biológicos, sociales y culturales que

determinan las relaciones entre los jóvenes. Lo anterior también aporta nociones notables para la teoría de Vygotsky en particular sobre la relación entre aprendizaje y desarrollo. En este sentido, la concepción de género de las autoras recalca el aprendizaje de la cultura de género a través de las experiencias y conocimientos de los demás y en relación con las capacidades, habilidades y cognición de las personas en diferentes etapas de su desarrollo: por consiguiente, diferentes procesos de construcción de género a lo largo de la vida.

De manera similar, Castells (1999) en su análisis sobre la identidad indica que esta se construye socialmente y por las relaciones de poder; propone tres formas y orígenes de la construcción de la identidad como se muestra en la Figura 6 a continuación:

Figura 6

Formas y orígenes de la construcción de identidad



Fuente: Castells, 1998, p.30.

La contribución de Castells nos muestra cómo la sociedad a través de las organizaciones e instituciones producen una fuerte influencia en la construcción de la identidad de las personas resaltando que dicha subjetividad parte de la colectividad y la aceptación de sus referentes, en muchos casos sin cuestionamiento. Es por esta razón que puede resultar en un fuerte arraigo. Ante esta situación surgen nuevas formas de construcción como lucha contra las fuerzas dominantes que de manera directa o indirecta reprimen a ciertos grupos o poblaciones. Por consiguiente y dado que la identidad cultural se construye de afuera hacia adentro basado en los recursos culturales del contexto histórico, es importante visibilizar las distintas formas de identidad a fin de brindar más herramientas a los individuos en su construcción de subjetividades, lo cual a su vez

contribuirá a la redefinición o reforzamiento de su posición, rol y función de género en la sociedad y cultura, así como en las mejoras de igualdad.

Ya se ha mencionado que la sociedad y sus instituciones determinan las relaciones de género, al respecto Kabeer (en Calderón y Vázquez, 2005) señala cinco dimensiones en las que dichas relaciones se manifiestan:

Reglas: se refiere a las normas, leyes, tradiciones y costumbres que influyen en las relaciones sociales y de género.

*Recurso*s: se refiere a los diferentes recursos (económicos, educativos, de salud, culturales) disponibles para hombres y mujeres.

Gente: se refiere a las relaciones, funciones y roles de género establecidos por la sociedad y sus estructuras.

Actividades: se refiere a las diferentes actividades principalmente de tipo económico, laboral y doméstico que realizan hombres y mujeres.

Poder: se refiere a las facultades en la toma de decisiones en los diferentes ámbitos sociales.

Si bien el funcionamiento de las instituciones también se rige por las leyes y reglas, estas legitimaban el poder, además al categorizar a las personas fomentan la exclusión. A su vez, su actividad, al ser rutinaria puede fomentar la inequidad de género (Calderón y Vázquez, 2005). Estas dimensiones contribuyen al entendimiento y análisis de las dinámicas sociales, económicas y políticas; por lo tanto, nos muestran los campos y relaciones institucionales y sociales en los que podemos encontrar desigualdades por cuestiones de género. Podemos vislumbrar a las instituciones y su organización cómo promotoras de jerarquización y poder en la distribución de recursos, actividades y responsabilidades.

Como ya se ha mencionado, Vygotsky indicaba que el lenguaje proporciona a los niños el medio para el aprendizaje y para comprender el mundo a su alrededor y que, con la ayuda de este, “los niños adquieren la capacidad de ser sujetos y objetos de su propia conducta” (Vygotsky, 1996, p. 51). A este respecto, sabemos que desde las primeras infancias y a la par de la adquisición del lenguaje (Lamas, 1996) se enseña y se aprende

sobre nuestra naturaleza sexual, las manifestaciones asignadas a este (Linton en Lamas, 2013) y por ende contribuyen a la segregación por sexo (Crawford y Unger). Desde esta perspectiva el lenguaje y su uso sobre todo en la etapa infantil no sólo tienen un impacto en la construcción de la identidad de género sino también en las creencias, ideologías y representaciones de hombres y mujeres. El lenguaje crea cultura y realidad (Izquierdo y Rosano), las palabras empleadas en las interacciones cotidianas conllevan un aprendizaje implícito y explícito sobre la vida social y en los procesos de socialización de género. Si "…las palabras califican y caracterizan tanto las acciones como a los objetos..." (Orrú, 2012, p. 329), también contribuyen a la estereotipación de hombres y mujeres y sus funciones sociales. Ante esta situación y como ya se ha abordado en el estado del arte, los adultos en el círculo de los infantes tienden a emplear un lenguaje de categorización y por ende separación entre los géneros. En esta etapa inicial los niños y niñas comienzan a ensayar formas de expresar el género con y a través del lenguaje, así como las percepciones y asimilación de la cultura de género y sus herramientas y recursos. Por ende, el lenguaje se configura como agente inicial de reproducción de estereotipos y diferencias de género.

La perspectiva de género al tener una vinculación estrecha con el enfoque histórico cultural busca como fin último coadyuvar en la construcción de la sociedad y su subjetividad con la inclusión de todos sus individuos; por ende, una organización y estructuración sin la opresión y limitación de un género sobre otro (Lagarde, 1996). Asimismo, la perspectiva "…busca explicar la acción humana como un producto construido…" (Lamas, 2013, p. 11) y facilita el análisis de las relaciones entre los géneros y entre personas del mismo género tanto en ámbitos privados y públicos, así como las instituciones y "los mecanismos pedagógicos de enseñanza genérica" (Lagarde, 1996, p. 15). Por otra parte, la perspectiva de género al abordar la situación y complejidad histórica, social, cultural y política de los hombres y mujeres también reconoce y visibiliza las desigualdades entre estos.

A pesar de la notoriedad que ha adquirido la categoría de género y la perspectiva de género en los últimos años, el cambio social en materia de género parece no avanzar a la velocidad deseada. Por un lado, la categoría de género representa lo contrario, fuera de la norma y hasta antinatural instaurado por la sociedad y sus instituciones (Lamas, 2013). Por otro lado, la aceptación de la perspectiva de género ha sido difícil porque representa la

transformación de la visión del mundo y de la identidad colectiva e individual (Lagarde, 1996). Ante esta situación podemos vislumbrar a la perspectiva de género como una forma de identidad de resistencia que pone en tela de juicio las construcciones de identidad social establecidas por la cultura dominante, así como la reproducción de género en el nivel macro.

Como hemos podido ver en lo abordado en este capítulo, el ser humano es un ser social que se nutre de las interacciones cotidianas y rutinarias en diferentes ambientes desde su nacimiento. Para esto, el enfoque de la teoría de Vygotsky nos indica que en las etapas infantiles los intercambios sociales principalmente con las personas adultas juegan un papel fundamental en el desarrollo, comportamiento y construcción del ser, así como de funcionar como fuente de aprendizaje social. Queda claro que la familia es el primer agente socializador y fuente de aprendizaje del infante y es en la dinámica e interacción familiar donde se empiezan a formar las interpretaciones de género y la identidad de los menores a través del lenguaje. Es este núcleo de enseñanza-aprendizaje donde también se empiezan a moldear y reproducir modelos de conducta establecidos para hombres y mujeres. Por otro lado, al iniciar la etapa escolar, las y los docentes se convierten en uno de los mediadores de aprendizaje y desarrollo más importantes que complementan la educación y formación que inicia en el núcleo familiar. Asimismo, fungen como otro referente de interacción y forman parte del contexto de los estudiantes. De ahí que se conciba a la Zona de Desarrollo Próximo como un concepto trascendental en la comprensión del rol docente en la formación integral del estudiantado y en facilitar el conocimiento. Más aún, destaca la relevancia de planificar, diseñar y emplear estrategias y actividades de aprendizaje adecuadas para el nivel de desarrollo de los estudiantes, así como de aplicar los principios de la ZDP de manera similar para niñas y niños a fin de que facilitarse acceder al conocimiento y potenciar sus habilidades y capacidades por igual.

La teoría histórico-sociocultural brinda elementos clave para el entendimiento de las construcciones socioculturales de género evidenciando la relación y conexión entre las relaciones sociales, poder, identidad, estructuras sociales, instituciones, contexto, la memoria histórica, cultura y aprendizaje y desarrollo humano. Su abordaje ha permitido desentrañar la función de la cultura y los procesos micro y macrosociales como elementos internos que determinan el desarrollo de personalidad, conciencia social e individual,

constitución mental y comprensión del mundo especialmente en la niñez. De manera similar, su enfoque reafirma que las madres, los padres, docentes, compañeras y compañeros son la clave para el aprendizaje, además fungen como mediadores del desarrollo de las niñas y los niños teniendo al lenguaje como una poderosa herramienta para moldear el pensamiento y medio de las relaciones sociales. De ahí, que funja como un medio de inclusión o exclusión y de categorización o promotor de la igualdad de género. Finalmente, la perspectiva vygotskiana destaca el papel central de la educación en el aprendizaje intelectual y para la vida, así como en la adquisición y asimilación de herramientas y referentes de la cultura.

Una vez que se ha presentado el marco teórico en cual funge como referencia para esta investigación, en el siguiente capítulo se expone la metodología seguida en el estudio para dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas, así como las etapas, procedimientos y otros aspectos que se siguieron en el proceso investigativo de perspectiva de género en la enseñanza del inglés en educación primaria pública.

CAPÍTULO 5
ESTRATEGIA METODOLÓGICA

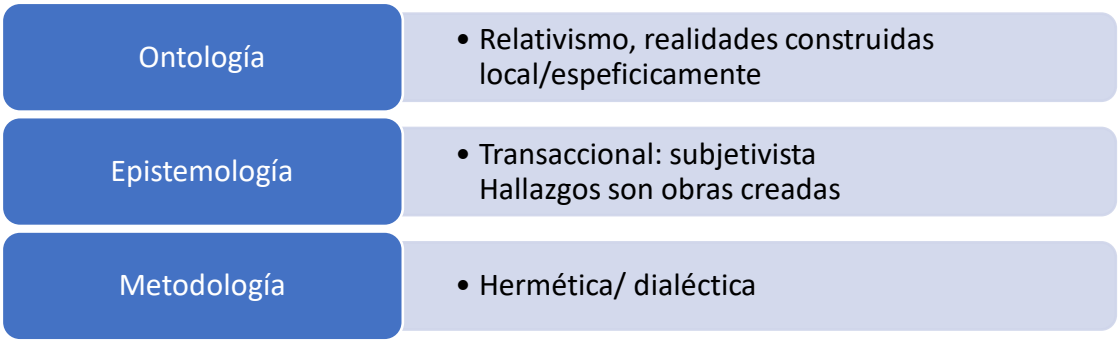
En el presente apartado se describe la estrategia metodológica que se empleó en el proceso de investigación, el paradigma, diseño de la investigación, alcances, enfoque y método, así como las técnicas, procedimientos e instrumentos de recolección de datos y análisis que fungen como columna vertebral en la obtención de resultados que permiten dar respuesta a las interrogantes de esta propuesta de investigación.

5. 1 Paradigma

Guba y Lincoln (2002, p. 119) argumentan que un paradigma es un "sistema básico de creencias" de tipo ontológico, epistemológico y metodológico que representa la naturaleza y visión del mundo. Lorenzano (2010) se refiere a los paradigmas como el marco conceptual en los que se basa cualquier investigación y que van más allá de la teoría pues comprende tanto lo teórico como lo empírico. El constructivismo como un paradigma alterno al positivismo busca entender y reconstruir las construcciones de los participantes y del propio investigador (Guba y Lincoln, 2002). Asimismo, el conocimiento en este paradigma consiste en el desarrollo activo de construcciones e interpretaciones de individuos competentes y confiables en el área (Ibid.). El constructivismo como paradigma respecto a la ontología, epistemología y metodología se conforma de la siguiente manera como se muestra en la Figura 7:

Figura 7

Creencias básicas en el paradigma constructivista



Fuente: Guba & Lincoln (2002, p. 124)

Desde este paradigma la naturaleza de la realidad es no absoluta, sino más bien al ser construida de manera local puede ser modificada según las realidades y características sociales de esta. El constructivismo se caracteriza por concebir diferentes realidades que se construyen, pero también se pueden volver más informadas y sofisticadas a través de la interacción social y las experiencias de quien construye. Con respecto a la cuestión epistemológica se caracteriza por la relación interactiva y subjetiva entre el investigador y el objeto de estudio durante el proceso de investigación en la creación de hallazgos. Finalmente, el aspecto metodológico indica que la realidad o realidades son conocidas a través de la interacción entre quien investiga y quien participa en la investigación, así como de la interpretación de las construcciones obtenidas en el proceso.

Otras de sus características más significativas en las que reside el paradigma constructivista es que la investigación y los valores del investigador no se deslindan, además de la adscripción de los resultados al contexto y tiempo (Hernández *et al*. en Ramos, 2015). Para Creswell (2003) los significados atribuidos a las experiencias y realidades de los individuos son negociados histórica y culturalmente, por lo que no se parte de una teoría, sino que facilita el desarrollo de estas o de patrones de significados. Por tanto, bajo este paradigma, el interaccionismo social influye activamente en la creación y movilización de realidades, percepciones y representaciones del mundo por lo que es posible modificarlas y reconstruirlas, proceso en el cual el investigador juega un papel importante, además, sus valores y construcciones influyen en la interpretación del objeto de estudio.

Se considera que este paradigma es el más adecuado para la investigación sobre la perspectiva de género puesto que sus supuestos ontológicos, epistemológicos y metodológicos se alinean con los intereses de investigación. De esta manera, la socialización de género en el aula de inglés se aprecia como una realidad local en un ambiente y contexto específicos en la que se movilizan las distintas construcciones mentales de los sujetos participantes. Por tanto, se quiere investigar y conocer las realidades existentes entre estos sujetos. Por otra parte, los resultados y los conocimientos que se deriven de esta investigación dependen de la interacción entre quien investiga y quien se investiga. Así, se aprecia que el fenómeno de estudio debe abordarse considerando los

factores socioculturales en torno a las construcciones locales que responden a la percepción individual, así como la interpretación de sus construcciones.

5.2 Diseño de la Investigación

El diseño de una investigación se refiere a la forma general de abordar y enfocar el fenómeno de interés y el proceso de investigación por lo que surge a partir del planteamiento del problema y puede sufrir modificaciones a lo largo del proceso investigativo (Hernández-Sampieri *et al.*, 2014). En este apartado se describen los alcances y propósitos, así como la temporalidad, estrategias empleadas y el tipo de muestreo que caracterizan a esta investigación.

5.2.1 Alcances y Propósito

Esta investigación tiene alcances interpretativos que guardan una relación directa con el objetivo general y objetivos específicos de la investigación. En primer lugar, se debe a que se detalla y discierne la representación de género tanto en los visuales como textos de los libros de texto gratuito en educación primaria pública a fin de mostrar con precisión esta dimensión del fenómeno de estudio, es decir, la forma en que se caracteriza y presenta la presencia masculina y femenina en estos materiales educativos para la enseñanza de la lengua inglesa en las aulas mexicanas. Asimismo, es debido a que busca analizar y comprender las perspectivas y actitudes (valores, creencias, formación y prácticas pedagógicas) del profesorado del Programa Nacional de Inglés a fin de conocer las realidades y experiencias de los participantes y poder identificar temas y patrones sobre la enseñanza con perspectiva de género en el aula de inglés a partir de sus contribuciones. También, el alcance interpretativo es dado que se descubre y da sentido a la cultura de género de las niñas y niños en el aula de inglés como un fenómeno social con características sociohistóricas particulares con el propósito de una comprensión más profunda y contextualizada del fenómeno estudiado y de comprender las conductas y comportamientos de género en las infancias en el ámbito educativo y particularmente en el aprendizaje de una lengua extranjera.

En cuanto al propósito este es de tipo básica. La investigación básica se enfoca en la comprensión de un fenómeno, se caracteriza por ser de naturaleza analítica y proveer de nuevo conocimiento en el área investigada (Universidad Panamericana, 2020). Ander-Egg

(1995, p. 16) refiere que la investigación básica o pura como aquella que busca incrementar el conocimiento en dos niveles fundamentales. La primera se enfoca en formular leyes, teorías y métodos nuevos para el abordaje de la realidad, mientras que la segunda se trata de investigaciones que, enmarcadas en las teorías sociales, "tienen el propósito de estudiar algún aspecto de la realidad". En este sentido, esta investigación pretende estudiar la realidad o una parte de ella con respeto a la perspectiva de género en la enseñanza del inglés que permite tener una comprensión del fenómeno en sus partes y el análisis de estas.

5.2.2 Temporalidad

La investigación es de corte *transversal prospectivo.* Transversal puesto que la recolección de datos se dio en un solo momento y tiempo único de las variables involucradas (Cea, 1996; Cvetković *et al*., 2021; Manterola y Otzen, 2014). Asimismo, es de corte prospectivo debido a que el diseño y planeación se realizó antes del estudio del fenómeno (Corona y Fonseca, 2021), lo cual permitió registrarlo de forma progresiva (Veiga de cabo, 2008). En este sentido, para la examinación de la construcción de género en la enseñanza-aprendizaje del inglés se quiere de una planeación y diseño de actividades e instrumentos a priori. Además, la implementación de la exploración en el aula, así como las percepciones de docentes y actitudes del estudiantado hacia temas de género se obtendrán en un periodo de tiempo determinado y específico.

5.2.3 Estrategias de Investigación

Se desarrollaron dos estrategias de investigación: *la estrategia documenta*l y *de trabajo de campo.* La primera consiste en la indagación, recolección, análisis, interpretación y presentación sistematizada de la información con relación al tema de investigación (Alfonzo, 1995 en Rizo, 2015) con el propósito de situar el problema en un marco teórico práctico (Jurado, 2005). Para Galeano (2012) es un tipo de investigación que no requiere la participación interna del investigador. Se puede entender entonces como un proceso de la investigación que desarrolla la comprensión de las diferentes fuentes y sus datos referentes al tema de interés, sus antecedentes metodológicos, así como su abordaje.

Como ya se ha mencionado, la estrategia documental implica la revisión y selección de diferentes tipos de documentos y se caracteriza por dar cuenta de la información más importante que contribuye a la creación de conocimiento. Otra de sus principales

características, según Rizo (2015) es la construcción de significados a través de la lectura y escritura y por tanto fungir como una herramienta de descubrimiento. Peña y Pirela (2007) señalan que su análisis es dinámico y social en el sentido que permite generar un nuevo documento y el acceso de este a nuevos usuarios. De este modo, el desarrollo de esta estrategia facilita la adquisición de técnicas de acceso a otras investigaciones de una manera lógica con el fin de elegir e interpretar aquellos datos que son pertinentes. De igual manera, facilita la reflexión y la propia comprensión de los textos. En este sentido, la investigación documental permitió conocer los antecedentes de la construcción del género en contextos educativos mexicanos, identificar los vacíos en la investigación relacionados con la perspectiva de género en diferentes niveles educativos y áreas en México, así como de temas relacionados y significativos que ayuden a situar el estado de la cuestión y el estado del arte.

La segunda estrategia desarrollada fue la estrategia de *trabajo de campo* la cual constituye el medio que permite el contacto con la realidad estudiada (Barretto-Pico, 2018; Pérez de Sánchez y Rodríguez, 2006), además de potencializar los procesos de recolección de datos (Pérez de Sánchez y Rodríguez, 2006) y favorecer la visión holística del contexto (Ríos y Ruedas, 2009). Esta estrategia se caracteriza por exigir una acción dialéctica entre la teoría y la práctica (Soto-Lesmes y Durán de Villalobos, 2010) y porque requiere la definición de objetivos, delimitación del contexto, y preparación y diseño de las técnicas y herramientas de recolección de datos previo a su implementación (Atencio, Gouveia y Lozada, 2011). Bajo estos argumentos se puede definir a la estrategia de trabajo de campo como el conjunto de actividades que permite el acceso y contacto con el contexto y sujetos de estudio para llevar a cabo la recolección de datos y que conllevan a la representación e interpretación del fenómeno de investigación. Dicha estrategia al demandar una preparación ardua previa también favorece el desarrollo de otras estrategias de investigación, por lo tanto, permite ganar valiosas experiencias.

Esta técnica permitió la unión entre la teoría y los supuestos de esta investigación con la práctica de investigar la construcción de género, por lo tanto, significa el contacto con la realidad estudiada y la obtención de información de primera y segunda mano del fenómeno bajo investigación, es decir, la perspectiva de género en inglés en un contexto de educación primaria pública. Además, esta técnica asegura la generación de las condiciones

óptimas de aplicación y obtención de información. También, favorece el análisis de los contextos y elementos que pudieran figurar no solo en el proceso de investigación sino también en el problema abordado. Por último, porque provee una oportunidad de integrar más elementos de reflexión, así como una experiencia de aprendizaje investigativa y social.

5.2.4 Tipo de Muestreo

El tipo de muestreo que se usó en este estudio fue *no probabilístico por conveniencia.* No probabilístico debido que su selección no pretendió ser en base a casos representativos de la población estadísticamente o al azar (Hernández, Fernández y Baptista, 2014; Tamayo, 2015), sino que fue en base en características específicas congruentes con las particularidades de la investigación (Monje, 2011). Igualmente, es por conveniencia puesto que la elección se dio bajo criterios de accesibilidad y disponibilidad (Otzen y Manterola, 2017; Tamayo, 2015) y "de acuerdo a la intención del investigador" (Monje, 2011, p. 127). Para Etikan, Musa y Alkassim (2016), el objetivo principal de este tipo de muestreo, derivado de las dificultades que representa involucrar a toda la población, es obtener información de los participantes que cumplen con ciertos criterios, así como aspectos de accesibilidad, proximidad, disponibilidad e incluso voluntad. Es así como para la investigación de perspectiva de género en contextos de lengua extranjera en México, el muestreo requirió de una selección planeada bajo características específicas que se detallarán en la población y unidades de análisis del estudio. También, del planteamiento del problema, así como de los intereses de la investigación y de la investigadora. Para el caso de las y los docentes de inglés fue a través de criterios prácticos de accesibilidad e interés de los sujetos en participar en el estudio. Por otra parte, el muestreo del alumnado se basó, de igual forma, por medio de la accesibilidad proporcionada por el personal docente del programa, así como de la proximidad geográfica e intereses de quien investiga.

5.3 Enfoque Metodológico

El modelo de investigación que enmarca este trabajo de investigación fue el cualitativo. El modelo de investigación cualitativo puede ser conceptualizado de diferentes formas, según Creswell (2009) "es un medio para explorar y comprender el significado que los individuos o grupos atribuyen a un problema social o humano" (p. 22). De manera similar, Taylor y Bogdan (1987, p. 20) lo definen como un modelo de investigación "que

produce datos descriptivos". Hernández, Fernández, y Baptista (2014) lo refieren como un modelo no secuencial que permite refinar las diferentes etapas de investigación. Es decir, permite comprender y describir un fenómeno social en su ambiente natural y, por tanto, interpretar cómo las personas experimentan el mundo a su alrededor.

Este modelo se distingue por no limitar los factores contextuales, por el contrario, promueve la comprensión holística y profunda de lo investigado (Denzin y Lincoln, 2005) dando voz a los sentimientos y percepciones de los participantes (Lodico, Spaulding y Voegtle, 2010). Otras de sus características residen en la posibilidad de desarrollar preguntas de investigación o hipótesis antes, durante o después de la recolección de datos y en el énfasis del entendimiento de las variables involucradas (Hernández, Fernández y Baptista, 2004), así como el hecho que, "el investigador se forme creencias propias sobre el fenómeno estudiado" (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 10). Entonces, el modelo de investigación cualitativa, con su flexibilidad en el proceso de investigación pretende describir la realidad a través de los ojos de los participantes para crear conocimiento desde el punto de vista de los involucrados, permitiendo durante el proceso la reformulación de ciertos elementos si es necesario.

Esta elección obedece a la congruencia del modelo con los objetivos de la investigación, así como a la intención de indagar la realidad de los sujetos de estudio con base en el conocimiento, actitudes, valores, percepciones y representaciones que guían su comportamiento y conocer la realidad que manifiestan en su contexto. Por tanto, requiere de un análisis bajo orientaciones teóricas que involucren cuestiones socioculturales que influyen en la construcción y socialización del género. También se ha elegido este enfoque porque se busca involucrar diferentes elementos que intervienen en la socialización del género en la educación que puedan dar cuenta de un entendimiento más profundo e interpretativo del fenómeno estudiado. Por tanto, tener una visión mayor de la perspectiva de género en la enseñanza como un fenómeno donde se involucran la complejidad del ser humano y sus interacciones sociales.

Taylor y Bogdan (1987) indican que otra característica de la investigación cualitativa es que es inductiva, es decir que permite desarrollar conceptos, intelecciones y comprensiones a partir de la obtención de los datos en un proceso de investigación flexible. Por lo tanto, no busca evaluar ni comprobar teorías o hipótesis. Asimismo, este método de

investigación parte de lo individual a lo general y es por eso que permite hacer conclusiones de orden más general (Dávila, 2006). En este sentido, el método seleccionado parte de los conceptos y entendimiento de un fenómeno social en un contexto particular y de la persona que investiga para lograr, a través de los resultados y su análisis, la comprensión y el entendimiento del fenómeno bajo estudio.

5.4 Método de Estudio de Caso

El método que guió esta investigación es el método de estudio de caso. Griffee (2012) indica que este tipo de diseño se enfoca en el estudio de unidades pequeñas de la sociedad o la cultura para entender un grupo más grande de la misma. Asimismo, Cohen, Manion y Morrison (2000, p, 181) lo refieren como la investigación y registro de "la dinámica compleja y el desarrollo de las interacciones de los acontecimientos, las relaciones humanas y otros factores en una única instancia" que reconoce la determinación del contexto de la causa y efecto. Por su parte, Denzin y Lincoln (2005, p. 444) lo definen como "el proceso de indagación sobre el caso y el producto de esa indagación". Lo anterior nos indica que este método requiere de la examinación detallada del fenómeno de estudio, así como de la obtención de un producto tangible y estructurado de la indagación del caso guiado por el mismo proceso de investigación. El estudio de caso consiste en la exploración a fondo de un programa, evento actividad, proceso o individuos de manera grupal o individual (Creswell, 2003) y el análisis del fenómeno de interés en un contexto real y la obtención de información de fuentes múltiples (Yin en Griffee, 2012). Se caracteriza por ser naturalista, cubrir una población pequeña y temática definida y por su apertura al uso de métodos cualitativos y cuantitativos de recolección de datos (Nunan en Griffee, 2012).

Para Álvarez y Álvarez (2014), el estudio de caso es la "metodología de análisis grupal" (p. 28), sobre fenómenos concretos a individuos o unidades sociales como objeto de estudio y que consiste en la búsqueda de soluciones a un problema de la unidad o universo de análisis. Según Monje (2011), es el análisis sistemático en profundidad de diferentes cuestiones relacionadas al mismo fenómeno social que consiste en la descripción holística de este. Entre sus características se encuentran su enfoque particularista, descriptivo, heurístico, e inductivo (Álvarez y Álvarez, 2014). También, por examinar todas las partes del fenómeno para comprenderlo como un todo y utilizar la observación,

entrevista, cuestionarios, diario, documentos personales o colectivos (Monje, 2011), así como exámenes, libros y tareas y otras actividades áulicas (Griffee, 2012).

Denzin y Lincoln (2005) argumentan que, si bien se requiere de la examinación de los métodos en los que se opera, el referente principal del estudio de caso es precisamente la investigación del caso, con sus especificidades, limitaciones y patrones de actividad. Los autores mencionados identifican tres tipos de estudio de caso relacionados al interés:

- Estudio de caso intrínseco. El estudio se lleva a cabo para una mejor comprensión del caso. No se emprende porque lo elegido represente otros casos o porque ilustre un problema sino porque hay un interés (intrínseco) en su particularidad y carácter ordinario
- Estudio de caso instrumental. Se examina un caso principalmente para obtener información sobre un tema o para trazar una generalización. Tiene un interés secundario y su realización juega un papel de apoyo para la comprensión de algo más.
- Estudio de caso múltiple o colectivo. Es un estudio de caso instrumental extendido. Hay menos interés en un caso particular, los casos individuales pueden ser similares o diferentes siendo importante la redundancia como la variedad. Se eligen porque se cree que comprender los casos conducirá a una mejor comprensión o teorización sobre una colección mayor de casos.

Con respecto a las restricciones del estudio de caso(s) Griffee (2012) indica que estas se relacionan con las limitantes asociadas a la generalización y la subjetividad en los resultados. De ahí la importancia de la utilización de múltiples fuentes de datos que permita tener una visión más amplia del caso o casos estudiados, así como la elección de casos reales y el análisis de sus partes como un todo (Álvarez y Álvarez, 2014; Griffee, 2012).

El interés de llevar a cabo esta investigación recayó en la intención de comprender el fenómeno sin el propósito primordial de generalizar los resultados a una población más amplia. De igual manera, al centrarse en la exploración de un caso en particular cuya indagación principal obedece al objetivo general y específicos de investigación, se considera un estudio de caso intrínseco. Tomando en consideración la tendencia a la subjetividad en este modelo de investigación especialmente ante la falta de una observación directa se recurrió a la obtención del punto de vista del profesorado frente a grupo a través

del diálogo durante el trabajo de campo. Asimismo, se buscó llevar a cabo una reflexión de las percepciones, experiencias y conocimientos previos que pudieran influir en la interpretación de los datos, así como de llevar a cabo ajustes a dicha interpretación de ser necesario a fin de evitar el sesgo.

La adopción del método de estudio de caso para esta investigación obedeció al propósito de examinar una temática específica sobre un aspecto social de manera detallada y desde varios ángulos -docentes, alumnado y material didáctico- en su medio natural y desde el entendido que el contexto juega un rol importante en la investigación que en conjunto permiten comprender la construcción de género de una manera holística. De la misma manera, se buscó contribuir con teoría y práctica para desarrollar la perspectiva de género en la enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera en un contexto de educación básica y, por tanto, mejorar el entendimiento del problema desde el punto de vista de docentes y alumnos, igualmente de la concientización y desarrollo de conocimiento de los involucrados.

5.4.1 Fases de la Investigación

Partiendo de las preguntas y objetivos específicos de la propuesta, esta investigación siguió dos fases.

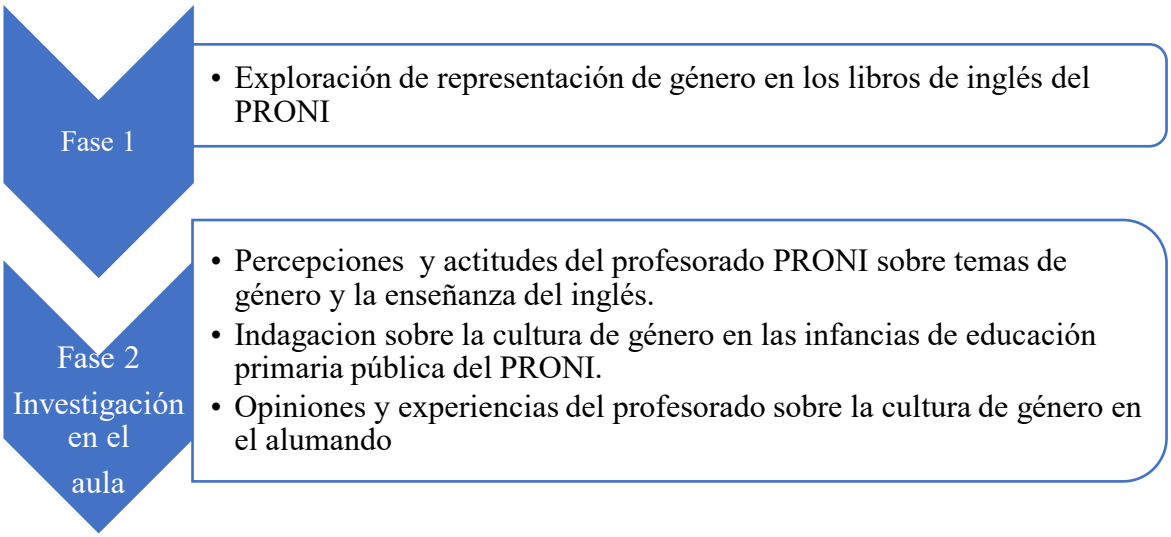
- Fase 1. Exploración de la representación de género en libros de texto de inglés del Programa Nacional de Inglés para los grados seleccionados, dicho escrutinio se centró en la forma en que este retrata la representación de género visual y textualmente.
- Fase 2. Investigación en el aula. Durante esta etapa se llevó a cabo la obtención de datos concerniente a los participantes, es decir, el profesorado y alumnado de inglés. Para este fin, el proceso consistió en dos pasos:
    a) Obtención de las percepciones de docentes de inglés que laboran en el PRONI acerca de temas de género en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera.
    b) Indagación de la cultura de género de la niñez en educación primaria pública del ciclo 2 y 3, también conocidos como Fase 4 y 5 respectivamente, adscritos al Programa Nacional de Inglés, así como indagación más profunda de las

percepciones y actitudes de género del profesorado y sus opiniones y experiencias sobre la investigación de la cultura de género de los grupos del alumnado en cuestión.

La figura 8 ilustra las fases de la investigación.

Figura 8

Fases de la investigación



Fuente propia.

La presente investigación parte de la premisa que la práctica docente y los materiales didácticos transmiten diferentes concepciones de lo masculino y femenino, por lo que juegan un rol importante en la socialización del alumnado ya sea de forma balanceada o imparcial. Por lo tanto, la construcción de género en la enseñanza-aprendizaje del inglés podría estar permeada por una instrucción pedagógica enmarcada en ideologías sesgadas. De modo que se requiere conocer la práctica escolar y la cultura desde la perspectiva de género que puedan brindar las pautas para la disminución de desigualdades y estereotipos que se hacen presentes en el quehacer educativo.

Para comprobar esta premisa se estructuró una secuencia metodológica compuesta por diferentes fases e instrumentos que permitieran articular, analizar y triangular las representaciones de género en los libros de texto, la formación pedagógica, la práctica escolar y la cultura del estudiantado desde una perspectiva de género. Esta triangulación

posibilita el análisis crítico del modo en que se muestran, reproducen, resisten y construyen las representaciones y socialización de género en la educación del inglés.

5.5 Población y Unidades de Análisis

La población objeto de estudio concierne al profesorado y alumnado pertenecientes al Programa Nacional de Inglés en educación primaria pública de la zona urbana de la ciudad de Puebla, así como de una zona semi-rural de un municipio de Puebla y Tlaxcala. Dicha selección obedeció a los siguientes criterios:

- En dicho contexto se reúnen las características y condiciones para poder llevar a cabo esta investigación.
- Permite explorar la construcción de género de alumnado en edades tempranas en educación pública de zonas significativas del estado de Puebla, así como del estado vecino de Tlaxcala.
- Facilita explorar la transversalidad de la perspectiva de género en educación primaria tanto en la enseñanza de docentes como en el aprendizaje de los alumnos.
- El alumnado en educación primaria está en el proceso de socialización de género.
- La investigadora está familiarizada con los lineamientos y características del Programa.

Las unidades de análisis son tres. La primera corresponde a los libros de texto de inglés usados por el grupo en cuestión y son debido a los siguientes criterios:

- El material didáctico como uno de los agentes en el proceso de socialización.
- El libro de texto como herramienta importante en la enseñanza-aprendizaje del inglés en el Programa.
- Principal medio de contacto de la segunda lengua en la educación pública.
- Resulta fundamental explorar la trasmisión de las cuestiones femeninas y masculinas en el material pedagógico del PRONI.

La segunda unidad, que corresponde a 14 docentes de inglés adscritos al Programa que laboran en educación primaria en el estado que se han elegido por los motivos siguientes:

- Importante conocer las percepciones del profesorado de inglés acerca del tema y problema de investigación.

- Tener una visión de sus transmisiones en el aula.
- Incentivar la reflexión y sensibilización de su rol como agentes de socialización.
- Son parte sustancial de la perspectiva de género en el aula de inglés.

La tercera unidad de análisis concierne a 6 grupos de estudiantes del idioma inglés en educación primaria pública de los estados de Puebla y Tlaxcala, que corresponde a estudiantes de primaria alta, es decir del Ciclo 2 o también llamada Fase 4 (3° grado) y un grupo del Ciclo 3 o Fase 5 (6° grado) del Programa Nacional de Inglés. Dicha unidad de análisis se eligió por 4 criterios:

- La edad de las infancias de entre 9 a 12 años, como una edad importante en los procesos de construcción de género.
- Resulta fundamental explorar las actitudes y cultura de género de la niñez en 2 periodos de edad.
- Cuentan con habilidades de lectoescritura que les permiten llevar a cabo prácticas sociales del lenguaje sin mayor dificultad.
- Están familiarizados con la existencia del idioma inglés y tienen conocimientos de ciclos previos.

La Tabla 15 a continuación presenta de manera sintética la población y unidades de análisis en este trabajo de investigación.

Tabla 15

Población y unidades de análisis

Libro	**Editorial**	**Año**	**Adscripción**	**Grado**	**Fase de la investigación**
Sunburn 3	Pearson	2020	PRONI	3°	1
Sunburn 6	Pearson	2020	PRONI	6°	1
Participantes	**Número**	**Edad**	**Adscripción**	**Grupos**	**Fase de la investigación**
Grupo de opinión	10	25 a 42 años	PRONI Puebla	Diversos grados de nivel básico	2
Grupo activo	4	36 a 40 años	PRONI Puebla y Tlaxcala	Total 6 grupos: 3 grupos de 3° grado 3 grupos de 6° grado	2

Fuente propia

5.6 La Población de Estudio

Como ya se mencionó, la población de estudio se estructuró en dos grupos: el grupo de opinión y el grupo activo. El primer grupo se refiere a 10 docentes de inglés del Programa que laboran en Puebla con diversos grados de educación básica a su cargo y diversos grados de experiencia en la enseñanza del inglés en el programa y con infancias. La Tabla 16 destaca algunas de las características de este subgrupo de participantes.

Tabla 16

Población de estudio correspondiente al grupo de opinión

Participante	Sexo	Lugar de origen	Tiempo laborando en PRONI	Años de experiencia con infancias
Teacher V	hombre	Nuevo León	8 a 9 años	10 a 15 años
Teacher J	hombre	Puebla	Más de 10 años	10 a 15 años
Teacher R	mujer	San Martín Texmelucan, Puebla	Más de 10 años	10 a 15 años
Teacher Z	mujer	Puebla	Más de 10 años	10 a 15 años
Teacher P	mujer	Puebla	1 a 3 años	1 a 3 años
Teacher L	mujer	Puebla	Más de 10 años	15 a 20 años
Teacher D	mujer	Puebla	6 a 7 años	6 a 7 años
Teacher T	mujer	Coronango, Puebla	6 a 7 años	6 a 7 años
Teacher F	hombre	San Mateo Zoyamazalco, Puebla	1 a 3 años	1 a 3 años
Teacher S	mujer	México D.F.	4 a 5 años	4 a 5 años

Fuente propia

El segundo grupo, el grupo activo consiste en el profesorado encargado de la indagación en el aula, es decir, 4 asesores y asesoras de inglés que laboran en los estados de Puebla y Tlaxcala y algunos de sus grados y grupos. Esta parte de la población de estudio se presenta en la Tabla 17 a continuación:

Tabla 17

Población de estudio del grupo activo

Participante	Sexo	Grado y grupo	N° de alumnos y alumnas	Municipio y estado	Ubicación y área	Tipo de escuela	Turno
Teacher C	mujer	3° A	27	Puebla, Puebla	Urbana	Estatal	Mat
		3° C	26	Puebla, Puebla	Urbana	Estatal	Mat

Teacher I	mujer	3° C	27	Mazatecochco de José María Morelos, Tlaxcala	Semi-rural	Federal	Mat
Teacher N	mujer	6° A	28	Puebla, Puebla	Urbana	Estatal	Mat
		6° B	27	Puebla, Puebla	Urbana	Estatal	Mat
Teacher B	hombre	6° C	37	Acajete, Puebla	San Agustín Taxco (semi rural)	Federal	Mat

Fuente propia

5.7 Técnicas y Procedimientos de Recolección de la Información

Las técnicas que se emplearon para la recolección de datos son propias del método de estudio de caso: encuesta, entrevista semiestructurada y exploración en el aula (Griffee, 2012; Monje, 2011). Las técnicas, los momentos de la investigación, así como los procedimientos y fases en las que se emplearon se explican a continuación.

5.7.1 Análisis de Libros de Texto con Perspectiva de Género

Dado el rol del lenguaje en los procesos de desarrollo y construcción y procesamiento del pensamiento, así como la trascendencia de los procesos comunicativos y de cognición del lenguaje en la actividad y mediación social (Vygotsky, 1996) es que se requiere de la examinación del uso del lenguaje y género en los contextos educativos. Más aún, al tratarse de un fenómeno social visto desde la particularidad del estudio de caso la examinación de la exposición de género en el material didáctico como uno de los elementos del caso en cuestión, resulta fundamental para la comprensión en su conjunto.

Weninger (2018, p. 1) describe el análisis de libros de texto como un área de la investigación en lingüística aplicada orientado al análisis de los libros de texto "como artefactos curriculares-culturales que comunican importantes significados a través de su contenido y diseño". El análisis de libros a su vez se concibe como una herramienta metodológica que permite identificar las características de estos materiales didácticos (Okeeffe, 2013). Luego entonces, el análisis de libros de texto involucra la revisión analítica y detallada de los libros con el propósito de develar su contenido en términos de efectividad, fortalezas, debilidades, ideología, cultura, y otros aspectos investigativos

relevantes . El análisis puede variar según el propósito, tipo de texto, criterios e interés en la investigación (Bittar, 2022, Weninger y Kiss, 2015).

El análisis con lentes de perspectiva de género en el material didáctico consistió en la revisión de 2 libros de texto gratuito: uno de 3° grado y uno de 6° grado de lengua extranjera inglés, empleados en el Programa Nacional de Inglés. Esta metodología del análisis obedece a la primera fase de la investigación, diseñada para conocer la representación de género en los visuales y textos de dichos materiales. Ya se ha mencionado la importancia de conocer el currículo oculto en términos de género y perspectiva de género en los diferentes elementos que conforman la educación. En este sentido, los libros de texto tienen el potencial de promover actitudes, ya sea favorables o desfavorables, hacia las relaciones sociales de género, la equidad e igualdad de género y la interacción entre los sexos y géneros (SEP, PUEG y UPEPE, 2011). Ante esta situación, se hace necesario llevar a cabo una revisión de los libros de texto de los grados de interés como uno de los materiales didácticos con mayor potencial de uso entre el personal docente y alumnado bajo el fenómeno de estudio. Esta acción, además de detectar la presencia y tipos de representaciones de género en la enseñanza del inglés como lengua extranjera en la niñez de educación pública, también ofreció algunas pautas para el diseño de las entrevistas con las y los profesores de inglés participantes.

5.7.1.1 La Muestra de Libros de Texto

Para la enseñanza del inglés en las escuelas PRONI, el alumnado de 3° de preescolar, 1° y 2 ° de primaria (ciclo 1) recibe un libro de actividades (*Activity Book*) y adicionalmente al docente se le entrega un libro de lecturas (*Big Book*) de proporciones mucho mayores al libro del estudiante como apoyo visual para el desarrollo de lecturas de manera grupal en el aula. Por su parte, se espera que el estudiantado de los ciclos 2 y 3 reciba dos libros: *Activity book* (libro de actividades) y *Reader* (libro de lecturas), es decir, el estudiantado de 3°, 4°, 5° y 6° grados reciben de manera individual un libro de lecturas como complemento a su libro de actividades.

La muestra seleccionada para esta investigación corresponde al tipo de libro del Programa que se registra con un mayor uso en el aula. La muestra se constituye de un libro de tercer grado, es decir del ciclo 2 o Fase 4, y un libro de sexto grado que corresponde al

ciclo 3 o Fase 5 del libro de actividades. Los libros de texto que se analizaron corresponden a ciclos académicos anteriores ya que debido a los cambios de proyecto pedagógico en el sexenio de 2018-2024 y los nuevos libros de texto gratuito no se proporcionaron libros de texto para la asignatura del inglés tanto en Puebla como Tlaxcala para el ciclo escolar 2023-2024. No obstante, los libros de ciclos anteriores son utilizados por muchos de los docentes como guía curricular. Los libros analizados desde la perspectiva de género se describen en la Tabla 18 a continuación:

Tabla 18

Análisis de los libros

Nombre	Grado	Ciclo de organización del PRONI	Tipo de libro	Editorial	Año de publicación	Autor o autora
Sunburst 3 primary	tercero	2	libro de actividades	Pearson	2020	Mario Herrera
Sunburst 6 primary	sexto	3	libro de actividades	Pearson	2020	Mario Herrera

Fuente propia

5.7.2 Investigación en el Aula

Las técnicas y procedimientos de la obtención de datos para la fase de la investigación en el aula corresponden a la encuesta, entrevista semiestructurada y la exploración en el aula. Para llevar a cabo la investigación en el aula se desarrolló y facilitó un consentimiento informado con cada uno de los participantes con el fin de informarles el objetivo de la investigación, las características de su participación, así como de proporcionar información relevante de este estudio. Las técnicas para la investigación en el aula detallan a continuación.

5.7.2.1 Encuesta

La técnica de encuesta para Check y Schutt (Ponto, 2015) es la recopilación de información de los sujetos a través de sus respuestas. De acuerdo con Corbetta (2007) es un conjunto de elementos que pueden dar cuenta de un concepto más general que no puede observarse directamente. Por tal motivo, consiste en la obtención de datos de manera rápida y eficaz (Casas Anguita *et al*., 2003) sobre un conjunto de cuestiones del tema de estudio (Latorre, 2005). Para Burns (2015) esta técnica consiste en obtener datos escritos a través

de preguntas abiertas o cerradas. Se caracteriza por realizar las mismas preguntas a todos los involucrados con el mismo orden y organización y por abarcar un abanico de cuestiones objetivas o subjetivas de una muestra de la población de estudio (Cea, 1996). Se eligió esta técnica debido a que se buscó realizar las mismas preguntas a un número determinado de docentes de inglés que laboran en el estado para obtener el mismo tipo de información. Es decir, sus actitudes de género y perspectivas sobre diferentes cuestiones relacionadas al género y sus dimensiones socioeducativas en el aula de inglés. Lo anterior como parte del primer paso de la investigación en el aula para tener una visión del grado de transversalidad de la perspectiva de género en la enseñanza del inglés y de las características de las prácticas pedagógicas coeducativas tanto en el grupo de opinión como en el grupo activo. Asimismo, esta técnica facilitó recabar información de forma rápida y efectiva con facilidad de análisis, a su vez permitió un acercamiento a la realidad del profesorado en relación con la perspectiva de género en el salón de inglés.

El procedimiento para llevar a cabo esta técnica consistió primeramente en identificar y delimitar la muestra de la población, es decir, asesores y asesoras de inglés del Programa Nacional de Inglés en el estado de Puebla. Después, se determinaron los temas a incluir, así como la elección del instrumento y diseño de este. Una vez diseñado, se llevó a cabo un pilotaje con una población similar, así como con académicos en la enseñanza del inglés. Como paso siguiente se procedió a la realización de modificaciones necesarias para después proceder a la validación del instrumento con expertos y la realización de cambios necesarios. Finalmente se aplicó la encuesta a la unidad de análisis concerniente a los docentes de inglés. Las especificaciones del instrumento, así como su piloteo y validez se abordan más adelante.

5.7.2.2 Exploración en el Aula

La exploración en el aula consistió en la aplicación de actividades en el aula diseñadas para conocer la cultura de género de las niñas y los niños en diferentes escuelas públicas de educación primaria en la ciudad de Puebla y Tlaxcala. Dichas actividades fueron llevadas a cabo por parte de las y los asesores de inglés del PRONI correspondiente al grupo activo de participantes. Para el diseño de las actividades se necesitó primero establecer los grados a indagar, es decir, tercer y sexto grado de primaria. Después, fue

necesario conocer el contenido del programa empleado en el PRONI para poder identificar algunos temas y vocabulario en la enseñanza del inglés apropiados para el desarrollo de las actividades didácticas de exploración. Una vez establecidos el tipo de actividades y sus características, se procedió al diseño de estas tomando en consideración los niveles de reproducción de género señaladas por Crawford y Unger (1994), así como Rebollo-Catalán, García-Pérez, Piedra y Vega (2011). Asimismo, se consideró las formas y orígenes de la construcción de la identidad propuestas por Castell (1999). Como paso siguiente, las actividades fueron presentadas a los y las docentes frente a grupo para asegurar la viabilidad de estas. La validación de esta técnica se discute más adelante, en el apartado de piloteo y validación. Asimismo, las estrategias para la exploración se discuten más adelante en el apartado de actividades didácticas y aplicación.

5.7.2.3 Diálogos

Mercer (2001, p. 33), quien retoma las ideas de Vygotsky sobre lenguaje y pensamiento y la relación entre pensamiento, acción, comunicación y cultura, se refiere al diálogo como un acto del habla que permite transformar la información conjuntamente para una nueva comprensión de esta, es decir, "un medio para pensar en conjunto". Asimismo, el autor referido indica que el lenguaje como instrumento cultural o de la actividad intelectual además de ayudar a resolver problemas entre las personas también funge como una herramienta para "comprender la experiencia" (p.17). El diálogo en esta investigación se centró en los intercambios de habla y pensamiento con las y el docente del grupo activo para la comprensión en conjunto de su experiencia en el tema de interés del estudio y contribuir a la construcción de significado referente a la cultura de género del alumnado, así como de la construcción de género en la enseñanza del inglés.

El empleo de diálogos en la segunda fase de la investigación, la exploración en el aula, tuvo la finalidad de dar seguimiento al profesorado durante el proceso de aplicación de las actividades, así como su experiencia con estas y por tanto crear un espacio para compartir observaciones y reflexiones durante la realización de estas actividades en sus aulas. El desarrollo de diálogos consistió en la realización de momentos de intercambios con los cuatro participantes del grupo activo durante la entrega del avance de aplicación de actividades didácticas de exploración de la cultura de género en sus aulas. Su

procedimiento consistió en determinar el tipo de información a registrar y la frecuencia de la recolección de las actividades de exploración en el aula y por tanto de los encuentros con el profesorado de inglés encargado de la aplicación de estas. El siguiente paso consistió en establecer con cada uno de los participantes del grupo activo, un medio, fecha y hora a convenir con sus actividades.

5.7.2.4 Entrevista Semiestructurada

La entrevista semiestructurada se define como una conversación estructurada de persona a persona (Griffee, 2012) flexible y dinámica (Taylor y Bogdan, 1987) idónea para los estudios sociales. Consiste en la comunicación y recopilación de información a través de preguntas y respuestas guías que permiten introducir nuevos asuntos o preguntas adicionales para precisar o profundizar más en el tema (Hernández *et al*., 2014: Merriam, 1998). Se caracteriza por su flexibilidad en el orden y cuestiones a abordar según los participantes, compartir ritmo y dirección entre los participantes, implementar preguntas abiertas y neutrales, no tener inicio y fin establecidos (Hernández *et al*., 2014), por lo que el orden de las preguntas, así como el discurso empleado no son determinadas con anterioridad (Merriam, 1998). También, facilitan conocer los puntos de vista de los fenómenos en palabras de los participantes (Tejero, 2021), así como la interpretación de significados tanto del entrevistador como del entrevistado (Cohen, Manion, y Morrison, 2005).

La elección de esta técnica obedeció al interés de profundizar sobre las observaciones y experiencias en la aplicación de las actividades didácticas de exploración de género en el aula, así como las perspectivas y actitudes de las y los asesores de inglés del grupo activo de participantes sobre cuestiones relacionadas al género y sus dimensiones socioeducativas abordadas a través de la técnica de encuesta. También, se eligió con el propósito de conocer sus impresiones y opiniones sobre la perspectiva de género y los materiales educativos y la cultura de género en sus instituciones y en sus educandos a fin de obtener mejores referentes para la comprensión e interpretación del fenómeno de interés. Asimismo, el uso de esta estrategia facilitó un acercamiento directo y más personal con los asesores y, por tanto, el indagar en el tema según la información proporcionada por los

sujetos de manera más personalizada con el fin de comprender mejor la realidad particular del profesorado de inglés.

El procedimiento para llevar a cabo esta técnica consistió en primer lugar en identificar al profesorado a entrevistar, así como determinar las temáticas a indagar. En segundo lugar, se desarrolló el instrumento de recolección de datos. En seguida, se procedió a pilotear y validar el instrumento para, como siguiente paso, contactar a los participantes para establecer fecha y hora para entrevista a conveniencia de los involucrados. Finalmente, se llevaron a cabo las entrevistas en las fechas, horas y lugares acordados. La validación y piloteo de este instrumento se detalla en el apartado de piloteo y validación. Asimismo, las especificidades de la aplicación se presentan en el apartado de aplicación de instrumentos.

5.8 Instrumentos

Con base a los marcos de referencia en torno a las técnicas de análisis de libros, encuesta, exploración en el aula, diálogos y entrevista semiestructurada presentadas previamente, se presentan y detallan los instrumentos diseñados para la obtención de datos correspondiente a cada una de las técnicas de investigación.

5.8.1 Tabla de Análisis para el Libro de Texto

Para el diseño de este instrumento se tomaron en consideración, por un lado, algunos elementos de los instrumentos empleados para el análisis y elaboración de libros de texto desde la perspectiva de género de la Secretaría de Educación Pública. En primer lugar, se consideró el instrumento cualitativo de la *Metodología del análisis de libros de texto gratuitos de telesecundaria desde la perspectiva de la equidad de género* (SEP, 2011b) el cual se enfoca en el análisis de la relación imagen-texto, lenguaje y sexismo y los contenidos. En segundo lugar, se tomaron en cuenta algunos elementos de sondeo del *Manual para incorporar la perspectiva de género en la elaboración de los libros de texto gratuitos y otros materiales educativos afines* (SEP, 2012) que analiza desde el género aspectos gramaticales, mensajes, imagen y contenido. Por otro lado, también se tomaron en cuenta las particularidades de los libros de texto de inglés de tercero y sexto en educación primaria pública.

En el diseño del instrumento (ver Anexo 1) se incluyeron elementos visuales y textuales asignados a los géneros. Los recursos visuales corresponden a imágenes,

fotografías e ilustraciones empleadas para representar figuras masculinas y femeninas en las categorías de número de imágenes, oficios, ocupaciones o profesiones, roles, juegos y juguetes, lugares, actividades, ropa y accesorios, colores asociados a la vestimenta y personajes históricos y míticos, este último sólo para sexto grado. En lo que respecta a los elementos textuales, estos remiten a los aspectos del lenguaje escrito asociados a hombres y niños y mujeres y niñas en el contenido de los libros de actividades de tercero y sexto grado de inglés (ambos de la autoría de Mario Herrera) plasmados en las categorías de nombres propios, menciones, adjetivos, roles, oficios, ocupaciones o profesiones, acciones, verbos, participación en cuentos, historias o fábulas, posesivos y personajes.

5.8.2 Cuestionario

El cuestionario es un instrumento de encuesta empleado para obtener datos de los individuos, de sí mismos o de una unidad social (Siniscalco y Auriat, 2005) por lo que su utilización resulta óptima para la adquisición de información sobre las actitudes, opiniones y puntos de vista de los sujetos de estudio (Black, 2003; Bulmer en Bird, 2009).

El diseño de este instrumento inició durante la elaboración del estado del arte y de los capítulos de contexto y teoría. La lectura y redacción de estos capítulos permitió detectar algunas investigaciones, instrumentos y pautas que favorecieron el identificar y delimitar algunas áreas de interés para la determinación y desarrollo de la técnica e instrumento de obtención de información para la perspectiva de género y enseñanza dirigida al personal de inglés en un contexto de educación básica en México.

El cuestionario diseñado para esta investigación quedó conformado por 40 reactivos, 37 de ellos de opción múltiple y 3 preguntas abiertas distribuidos en 3 secciones más las preguntas relacionadas a los datos demográficos (ver Anexo 2). En cuanto a las preguntas sobre los datos demográficos, estos indagaron cuestiones de formación profesional y experiencia docente que son de relevancia educativa tanto en términos de la enseñanza del inglés como en términos de contexto. La primera sección consistió en una escala de Likert de acuerdo/desacuerdo de 17 ítems adaptada y modificada de García-Pérez *et al.* (2010) quienes estudiaron las actitudes hacia la igualdad de género en el alumnado de primaria y secundaria basándose en la perspectiva de hacer género (*doing gender*) como aprendizaje social. Dicho instrumento fue adaptado en esta investigación para obtener las

perspectivas y actitudes hacia el género y la igualdad de género entre el profesorado. Asimos, estos ítems consisten en el abordaje de género en los tres niveles: sociocultural (5 reactivos), plano relacional (6 reactivos) y plano personal (6 reactivos) señalados por Crawford y Unger (1994) y Rebollo-Catalán *et al*. (2011) sobre el género como un aprendizaje sociocultural abordados en el capítulo de teoría.

La segunda sección fue diseñada para obtener información sobre las dimensiones de perspectiva de género, igualdad y equidad de género en el Programa Nacional de inglés y consistió en 10 reactivos de opción múltiple. Para el diseño de esta sección se basó en la información identificada sobre algunas de las acciones y estrategias de la SEP y otras organizaciones como el Instituto Nacional de las Mujeres y la UNESCO, como el Manual y el Documento Marco para la Convivencia Escolar (Secretaría Pública del Estado de PUEBLA, 2016), Curso General de Actualización. Construyendo la equidad de género en la escuela primaria (Bustos, 2003), revisión crítica de los libros texto y material educativo para promocionar la equidad de género (UNESCO, 2009), y la Guía para la equidad de género en las políticas y prácticas de la formación docente con respecto a la incorporación de la perspectiva de género en la educación (UNESCO, 2015). De igual manera, en esta sección se incluyó un reactivo (reactivo 23) adaptado del instrumento de Llobera (2021) dirigido a docentes de inglés y que aborda la diferencia entre sexo y género. En tanto, una tercera sección consistió en 10 ítems en escala de Likert de frecuencia sobre prácticas pedagógicas con perspectiva de género, así como 3 opciones abiertas sobre obstáculos y beneficios en términos de perspectiva de género. Los ítems en la escala de Likert fueron un diseño propio, que como ya se ha mencionado fue posible a partir de la información recabada durante la lectura y redacción de los capítulos de estado de arte y contexto. El desarrollo de estos capítulos permitió identificar acciones docentes y área de oportunidad para promoción de la perspectiva y la igualdad de género en el aula en aspectos como uso del material, homofobia, convivencia, uso del lenguaje, así como incorporación de la perspectiva en el aula, y, por consiguiente, indagar sobre su aplicación o ausencia en la práctica docente de la población de estudio. Por otra parte, para las preguntas abiertas, algunas de ellas fueron adaptadas del trabajo de investigación de Tarrayo, Potestades y Ulla (2021) el cual exploró la perspectiva de género en la enseñanza del inglés en un contexto de

educación superior, pero al estar dirigido al profesorado brinda flexibilidad de adaptación a otros niveles.

5.8.3 Actividades Didácticas

Las actividades didácticas, de autoría propia, se diseñaron tomando en consideración algunas de las recomendaciones de Leñero Llaca para la incorporación de la perspectiva de género en sus publicaciones de *equidad de género y prevención de la violencia en preescolar* (2009) *y equidad de género y prevención de la violencia en primaria* (2010) especialmente en lo referente a cuestiones de estereotipos, roles de género, actitudes y comportamientos y prácticas culturales. También, se tomaron en cuenta los borradores de Educación Primaria campo formativo concernientes al Anexo 1 de Lengua extranjera Inglés, Fases 4 y 5 correspondientes a los grados 3° y 4° y 5° y 6° respectivamente (Secretaría de Educación Guerrero, 2022), así como la dosificación de los aprendizajes esperados expuestos en los Aprendizajes Clave para la educación integral, inglés (SEP, 2017). El instrumento de investigación de García-Pérez *et al*. (2010), diseñado para conocer las actitudes hacia la igualdad de género en alumnado de primaria y secundaria en un contexto de España, también se adoptó y modificó para indagar sobre la cultura de género en los planos socio estructural, interaccional y personal en las infancias en ambos grados en una de las actividades, la actividad "*girls, boys or both*".

Se diseñaron 8 actividades de exploración en aula (ver Anexo 3) con temáticas de *house chores* (tareas del hogar) y *family members* (miembros de la familia*), toys and games* (juguetes y juegos)*, occupations and professions* (ocupaciones y profesiones)*, activities at the school (actividades en la escuela), clothes* (ropa)*, adjectives* (adjetivos), *the man or woman I want to be (*el hombre o mujer que quiero ser*)* y *activities* (actividades) con el propósito de obtener una visión de la cultura de género en los planes social, interpersonal e individual propuestos por Crawford y Unger (1994) y Rebollo-Catalán, García-Pérez, Piedra y Vega (2011). Las actividades en ambos grupos se diseñaron bajo las mismas temáticas, formato e instrucciones. Sin embargo, en algunos casos las actividades para el tercer grado contienen menos elementos de vocabulario debido que se consideró más adecuado a la etapa de desarrollo cognitivo de las infancias.

5.8.4 Bitácora

La bitácora de trabajo es una herramienta útil para el registro de actividades, información y resultado durante una investigación (Ortiz y López, 2019). Esta herramienta facilita no sólo el registro de resultados sino también de decisiones y reflexiones sobre el propio proceso de investigación (Gibbs, 2007 y Silverman, 2005 en Engin, 2011). La bitácora es de gran ayuda para la organización de la información con diferentes tipos de entrada de los hechos que van ocurriendo (de Gracia, s.f). Por consiguiente, se eligió el empleo de esta herramienta con el fin de registrar y reportar de manera breve y concisa lo ocurrido durante la aplicación de las actividades didácticas en el aula desde la perspectiva del profesorado.

La bitácora consistió en el registro escrito breve de información relevante a partir de los diálogos con el profesorado como un seguimiento a la aplicación de las actividades didácticas, así como conocer y comprender su experiencia e identificar algún tipo de obstáculos durante el desarrollo de las actividades.

5.8.5 Guía de Entrevista

La guía de entrevista es una herramienta común en la investigación cualitativa por sus características dialógicas (Tejero, 2021) y que facilita la tarea inquisitiva del investigador (Narváez & Villegas, 2014) de los temas que se han de abordar durante el flujo de la entrevista (Tejero, 2021). Este instrumento permitió el desarrollo y fluidez de la conversación con los profesores participantes de manera flexible, dinámica y poco directiva que facilitó la indagación más profunda de la construcción de género y la coeducación en la enseñanza del inglés, así como de la cultura de género de las infancias, desde la perspectiva docente, y el currículo oculto del profesorado sobre temáticas de género.

El diseño de este instrumento comenzó con el desarrollo del cuestionario ya que el diseño de este último permitió discernir algunas temáticas que requieren de una inquisición más personal y que por tanto resultan de mayor valor abordar con los docentes del grupo activo como aquellos encargados del alumnado participante. La identificación de los puntos o categorías a abordar fue en base a los datos obtenidos a través de la revisión general de la información obtenida en el análisis de libros de texto, así como del cuestionario y después de la aplicación de varias de las actividades de exploración en el aula con el fin de tener una

mejor visión del aprendizaje social de género tanto entre el alumnado como el profesorado. Este proceso, facilitó identificar y determinar las temáticas a incluir en la entrevista. La guía de entrevista (ver Anexo 6) fue diseñada en la semana 8 a partir del inicio de la aplicación de las actividades de exploración, es decir después de la aplicación de al menos cinco actividades por parte de los docentes del grupo activo y después de al menos un diálogo con el profesorado sobre sus observaciones y comentarios en la aplicación de las actividades con su alumnado.

La Tabla 19 a continuación resume la operacionalización de las categorías de análisis de los instrumentos empleados.

Tabla 19

Operacionalización de las categorías de análisis de los instrumentos

Instrumento	Categorías	Autoría (fuente)	Autores
Tabla de análisis para el libro de texto	-Elementos visuales (número de imágenes, oficios, ocupaciones o profesiones, roles, juegos y juguetes, lugares, actividades, ropa y accesorios, colores asociados a la vestimenta) -Textuales (nombres propios, menciones, adjetivos, roles, oficios, ocupaciones o profesiones, acciones, verbos, participación en cuentos, historias o fábulas, posesivos y personajes).	Propia tomando en consideración las recomendaciones de SEP y características de los libros analizados	SEP. (2012). Secretaría de Educación Pública (2011b).
Cuestionario	-Datos demográficos -Perspectivas y actitudes -Formación en perspectiva de género, igualdad y equidad de género -Prácticas pedagógicas, obstáculos y beneficios	Propia y adaptaciones de otros instrumentos e investigaciones, así como de información recabada en el capítulo de estado del arte (acciones docentes y área de oportunidad para promoción de la perspectiva y la igualdad de género en el aula) y contexto (Manual para el mejoramiento de la convivencia escolar, Curso General de Actualización: Construyendo la equidad de	García-Pérez *et al.* (2010). Crawford y Unger (1994) Rebollo-Catalán *et al.* (2011). Llobera (2021) Tarrayo *et al.* (2021)

		género en la escuela primaria*)*, revisión crítica de los libros texto y material educativo para promocionar la equidad de género, la Guía para la equidad de género en las políticas y prácticas de la formación docente	
Actividades didácticas	-Actividades domésticas y miembros de la familia -Adjetivos -Actividades en la escuela -Vestimenta -Profesiones y ocupaciones -Juegos y juguetes -El hombre o mujer que quiero ser -Actividades	Propia partir de algunas recomendaciones para incorporar la perspectiva de género en la preescolar y primaria, así como del contenido curricular para la enseñanza del inglés en los grados de 3° y 6°.	Leñero (2009) y (2010) Crawford y Unger (1994) Rebollo-Catalán *et al* (2011). SEP, 2017) García-Pérez *et al* (2010). Secretaría de Educación Guerrero (2022) SEP (2017)
Bitácora	-Observaciones en la aplicación de las actividades -Obstáculos -Idioma		
Guía de entrevista	-Aplicación de las actividades -Respuestas del cuestionario -Desigualdades de género en la escuela y libro de texto		

Fuente propia.

5.8.6 Piloteo y Validación

La tabla para el análisis de los libros de texto fue validada por dos expertos en la enseñanza y formación profesional para la enseñanza del inglés. Sus observaciones, enfocadas en la definición de los elementos a analizar, permitieron adecuar y puntualizar la descripción de los elementos visuales y textuales para el análisis de las representaciones de género en los libros de interés. Este proceso se llevó a cabo durante una semana.

La etapa de piloteo y validación del cuestionario duró 6 semanas. En las semanas 1 y 2 se contactó a algunos profesores y profesoras de inglés en educación primaria pública del estado de Puebla y Tlaxcala. Durante el acercamiento se les informó del propósito de la investigación y del instrumento, el propósito del piloteo, la privacidad de sus datos y

respuestas, así como de la estructuración y duración aproximada del cuestionario. Durante la etapa de piloteo el instrumento se administró a siete docentes de inglés, en su gran mayoría pertenecientes al Programa Nacional de Inglés, quienes resultaron tener amplia experiencia docente en enseñanza del inglés y en la docencia con infancias. El profesorado que aceptó participar en el piloteo quedó conformado de la siguiente manera como se muestra en la Tabla 20 a continuación:

Tabla 20

Profesorado de inglés en la etapa de piloteo del cuestionario

Mujeres	4
Hombres	3
Puebla	5
Tlaxcala	2

Fuente propia

Las observaciones el profesorado respecto al cuestionario enfatizaron principalmente: cambiar la palabra 'universidad' y reconsiderar las opciones en la elección de sexo en los datos demográficos. En la primera sección sugirieron cambiar las ropas y cosas por la ropa y objetos en tanto que para las secciones 2 y 3 no realizaron comentarios. Derivado de las observaciones de los participantes en esta etapa, se llevaron a cabo algunas adecuaciones al cuestionario en la semana 3. Posteriormente, en la semana 4 se contactó a académicas y académicos en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla para informales del propósito de la investigación y solicitarles la revisión y validación del instrumento. Para la validación del cuestionario, este fue enviado a dos expertos en la enseñanza del inglés y a dos en el área de género de la universidad en la semana 4. Las observaciones, comentarios y sugerencias de las y los expertos fueron recibidas en las semanas 4 y 5 (ver Anexo 4). Su retroalimentación permitió realizar mejoras al instrumento en las semanas 5 y 6.

El piloteo y validación de las actividades didácticas de exploración duró 3 semanas, de las cuales en la semana 1 se solicitó a una profesora de 3° grado y a un profesor de primaria alta de inglés del PRONI del ciclo escolar 2023-2024 en Puebla (quienes no fungieron como participante en esta investigación), evaluar la viabilidad de las actividades diseñadas para el alumnado de 3° y 6° grados. Asimismo, se solicitó retroalimentación a un

docente de inglés quien laboró en el Programa Nacional de Inglés con anterioridad con los grupos de interés. Entre las observaciones se destaca incluir imágenes en la actividad relacionada a las profesiones, así como viabilidad de realizar las actividades con la guía del o la docente sobre todo en el caso de tercer grado. Esta acción permitió detectar áreas de mejora en las actividades de exploración. De igual manera en la semana 1, dichas actividades se enviaron al profesorado perteneciente al grupo activo con la finalidad de obtener su evaluación y aprobación sobre el contenido, nivel del idioma y tiempo estimado de aplicación, así como de sugerencias y recomendaciones. Los participantes mencionaron que todas las temáticas son apropiadas y realizables con 3° y 6° grado. También, indicaron algunos cambios en las instrucciones de la actividad de *clothes,* así como cambiar a 2 columnas el espacio para las respuestas de la actividad de *jobs and professions*. De las observaciones realizadas por el profesorado participante, recibidas en la semana 3, se llevaron a cabo algunas modificaciones respecto al formato e indicaciones. Asimismo, las y los participantes aprobaron la aplicación de las 8 actividades entre su alumnado. Las actividades, así como el consentimiento informado (ver Anexo 5) fueron entregados al profesorado de inglés participantes en las semanas 3 y 4. Lo anterior debido, por un lado, a la lejanía tanto de residencia como laboral de una de las profesoras y, por otro lado, a la etapa de desarrollo en la que se contactó a uno de los participantes aunado a la lejanía de residencia y laboral del profesor.

Finalmente, el proceso de validación y pilotaje para el caso de la guía de entrevista duró 2 semanas. En la semana 1 la guía de entrevista fue enviada a un experto en el área del aprendizaje del inglés. En la semana 2, se llevó a cabo la prueba piloto de la entrevista con una de las participantes del grupo activo con modalidad en línea a través de Jitsi Meets. Posteriormente, en la semana 2 se tuvo una conversación con el experto de lo cual se derivaron nuevos cambios procedentes de las sugerencias de brindar a los docentes un detonador para la reflexión de las actividades didácticas en el aula para finalmente realizar una re-estandarización del instrumento. Esto facilitó indagar nuevamente las experiencias del profesorado sobre la aplicación de las actividades didácticas de exploración en sus aulas, así como los demás temas de interés a incluir en la entrevista. La tabla 21 a continuación ilustra las especificidades de la validación de los instrumentos por los expertos.

Tabla 21

Validación de instrumentos por los expertos

	Área de especialidad	**Instrumento validado**	**Fecha de revisión y retroalimentación**
Experto 1	Lingüística Aplicada (Enseñanza del Inglés y Políticas Lingüísticas)	• Tabla para el análisis de libros • Cuestionario • Guía de entrevista	• Primera semana de octubre • Tercera semana de septiembre • Segunda semana de diciembre
Experto 2	Literatura Hispanoamericana y Género	Cuestionario	Tercera semana de septiembre
Experto 3	Feminismo y Estudios de Género; Estudios Transmodernos y Discursos Alternos	Cuestionario	Segunda semana de septiembre
Experto 4	Enseñanza de Inglés y Literacidad en Inglés y Español	• Tabla para el análisis de libros • Cuestionario	• Primera semana de octubre • Tercera semana de septiembre

Fuente propia

5.8.7 Aplicación de Instrumentos

La aplicación de los instrumentos se llevó a cabo de acuerdo con las fases de la investigación. De esta manera, el análisis de los libros de texto y por consiguiente el llenado de la tabla de análisis se realizó en la primera fase de la investigación de principios del mes de octubre a mediados del mes de noviembre de 2023, es decir, previo a la fase 2 y por ende a la indagación en el aula.

El instrumento correspondiente al cuestionario se empleó con profesorado perteneciente al grupo de opinión, así como con el profesorado del grupo activo. Para el caso del grupo de opinión, la participación al llenado del cuestionario se extendió a 17 docentes de inglés de los cuales 10 respondieron y accedieron a la participación en esta investigación entre los meses de octubre y noviembre de 2023. De manera similar, el cuestionario fue respondido por los 4 participantes del grupo activo al finalizar las actividades de exploración de género. En este sentido, el llenado del cuestionario entre el profesorado de este grupo se realizó a finales de noviembre y principios de diciembre de 2023. En ambos grupos, se extendió un consentimiento informado previo a su aportación a la investigación.

En el caso de las actividades didácticas en ambos grados fueron aplicadas en el ciclo escolar 2023-2024 entre la primera semana de octubre a la primera de diciembre de 2023 a convenir con las tareas y labores de las y el docente del grupo activo de participantes. Las actividades didácticas en su mayoría fueron aplicadas por el profesorado una vez por semana. Sin embargo, en caso de retraso u objetivos de enseñanza y aprendizaje particulares del profesorado y sus grados en algunos casos se aplicaron 2 actividades por semana. Además, 3 docentes realizaron 7 de las actividades en clase y una a manera de tarea mientras que 1 docente decidió aplicar todas las actividades en el aula. La Tabla 22 a continuación expone la relación de actividades realizadas en el aula y como tarea.

Tabla 22

Modalidad de actividades didácticas

Actividad	Aula	Tarea
Adjectives	Todos los grupos	
In my house	Todos los grupos	
Toys and games	Todos los grupos	
Occupations and professions	Todos los grupos	
At my school	Todos los grupos	
Girls, boys or both	Todos los grupos	
Clothes	3°A y 3° B Puebla urbana, 6°A y 6°B Puebla urbana y 6°C Puebla semi-rural	3°C Tlaxcala
The man or woman I want to be	3° A y 3°B Puebla urbana, 3°C Tlaxcala	6° A y 6° B Puebla, 6°C Acajete

Fuente propia

Sobre la metodología de enseñanza para la aplicación de las actividades, en los casos que la temática de la actividad en cuestión coincidía con los contenidos de enseñanza o se trataba de vocabulario familiar para el alumnado, el docente solamente recurrió a un repaso del vocabulario. Por otro lado, para el abordaje de vocabulario nuevo o desconocido, el profesorado recurrió ya sea a una enseñanza previa corta o traducción al español. La invitación al profesorado a su participación a esta fase de la investigación se extendió en total a 10 docentes de inglés de los cuales 4 respondieron y accedieron a participar implementado las actividades en sus aulas.

La bitácora se empleó a partir de los diálogos con el profesorado. Se llevaron a cabo tres recolecciones de actividades con dos de las docentes y dos recolecciones con dos

participantes. Por consiguiente, se llevaron a cabo de dos a tres diálogos y entradas de bitácora respectivamente entre octubre y diciembre de 2023. Para el caso de los diálogos frente a frente, estos tuvieron lugar en las escuelas de los participantes o fuera de estas, así como en las instalaciones de la Facultad de Lenguas y Filosofía de la BUAP. La tabla 23 especifica el número de diálogos y bitácoras llevados a cabo con cada docente del grupo activo.

Tabla 23

Relación de diálogos (bitácora) con los participantes del grupo activo

Participante	Número de diálogos y bitácora	Lugar de los diálogos frente a frente
Teacher C	3 momentos de intercambio	Fuera de su lugar escuela
Teacher I	3 momentos de intercambio	En la Facultad de Lenguas y Filosofía de la BUAP
Teacher N	2 momentos de intercambio	Fuera de su lugar escuela
Teacher B	2 momentos de intercambio	En su escuela

Fuente propia

La cronología de los diálogos dependió del grado de avance y disponibilidad de cada participante. Asimismo, la modalidad de los diálogos giró en torno a la disponibilidad y ocupación del profesorado, es decir, se llevaron a cabo diálogos de manera personal, así como a través de mensajería instantánea.

Por último, las entrevistas fueron llevadas a cabo con el grupo activo de participantes al final de todas las actividades de exploración en el aula y de la contestación del cuestionario, es decir en la tercera semana del mes de diciembre de 2023 (Teacher C, Teacher N y Teacher B), así como en la primera semana de enero de 2024 (Teacher I) en la modalidad y horario establecido por cada uno de los docentes participantes. En este sentido, la entrevista con los cuatro participantes se llevó a cabo en la modalidad en línea a través de video llamada en Jitsi Meets. La entrevista fue videograbada en la plataforma de Jitsi Meet con una duración de entre 27.5 y 54.5 minutos, Asimismo, cada entrevista fue audiograbada con la aplicación de celular Voice Recorder a manera de respaldo.

La Tabla 24 resume las técnicas y procedimientos de la recolección de la información, es decir las técnicas, instrumentos, fases, validación, participantes y aplicación.

Tabla 24

Técnicas y procedimientos de recolección de la información

Técnica	**Instrumento**	**Fase de la investigación**	**Validación por expertos y re-estandarización**		**Aplicación**
Análisis de libros de texto con perspectiva de género	Tabla de análisis para el libro de texto	1	Principios de octubre 2023		Principios de octubre a mediados de noviembre 2023
Investigación en el aula					
Técnica	**Instrumento**	**Fase de la investigación**	**Piloteo, validación por expertos y re-estandarización**	**Participantes**	**Aplicación**
Encuesta	Cuestionario	2	4ta semana de agosto a finales de septiembre 2023	Grupo de opinión y grupo activo	Mediados de octubre a mediados de diciembre 2023
Exploración en el aula	Actividades didácticas	2	Mediados a finales de septiembre	Grupo de opinión	Primera semana de octubre a primera semana de diciembre 2023
Diálogos	Bitácora	2		Grupo de opinión	Medidos de octubre a mediados de diciembre de 2023
Entrevista semi-estructurada	Guía de entrevista	2	Primera y segunda semana de diciembre	Grupo de opinión	Tercera semana de diciembre de 2023 y primera semana de enero de 2024

Fuente propia

5.8.8 Limitaciones

Durante el trabajo de campo se encontraron algunas limitaciones. La primera de ellas se presentó en la primera fase de la investigación y tiene que ver con la falta de libros de texto gratuito para la enseñanza del inglés en el Programa Nacional de Inglés en los

últimos ciclos escolares y por consiguiente, la imposibilidad de analizar libros del ciclo escolar 2023-2024, ciclo correspondiente al trabajo de campo de este estudio. Esta limitación no solo afectó la viabilidad del análisis documental más actualizado, sino que también evidencia una discontinuidad en la política educativa del Programa Nacional de Inglés. La ausencia de materiales oficiales dificulta la estandarización de contenidos y plantea interrogantes sobre la equidad en el acceso a recursos pedagógicos, especialmente en contextos públicos. Lo anterior sugiere que el profesorado de inglés del Programa Nacional de Inglés con frecuencia debe recurrir a materiales pedagógicos alternos. Esta situación implica buscar, seleccionar, y adaptar dichos recursos, que pueden significar variabilidad de contenidos, pero también de representaciones de género traídas al aula. En términos de género, lo anterior puede resultar en la incorporación de enfoques más inclusivos, pero también la perpetuación de ideologías de género. Esta situación refuerza la importancia de una implementación y uso de materiales didácticos y pedagógicos libres de sesgos y estereotipos de género.

Durante la segunda fase, la investigación en el aula, también se presentaron algunas dificultades relacionadas al cuestionario y las actividades didácticas de exploración. Con respecto al cuestionario, el no pertenecer al Programa demoró el proceso de acercamiento a los participantes; asimismo, al haber una mayor presencia femenina en la enseñanza del inglés en educación primaria la participación de docentes masculinos fue restringida. Por otro lado, la falta de acceso a las aulas de inglés en el PRONI impidió la posibilidad de una observación y contacto directo con el alumnado y por ende las opciones de abordaje en el aula disminuyeron. El hecho de no pertenecer formalmente al PRONI evidenció barreras institucionales que dificultan el acceso a espacios escolares para la investigación educativa. En este sentido, se sugiere fortalecer las relaciones entre el programa y los programas de posgrado a fin, no sólo de mejorar las condiciones de acceso e investigación en un área con tal significancia para la enseñanza y aprendizaje del inglés con estudiantes infantiles y adolescentes, sino también para crear canales para compartir los resultados a dicha población y mejorar la práctica docente.

La predominancia femenina en la enseñanza del inglés en educación primaria, si bien responde a tendencias históricas de feminización del magisterio como se discutió en el capítulo de contexto, restringió la posibilidad de contrastar discursos y prácticas desde una

perspectiva de género más diversa. Finalmente, la imposibilidad de acceder a las aulas de inglés del PRONI impidió llevar a cabo una práctica docente situada en la promoción de la igualdad de género entre los infantes.

En la aplicación de las primeras actividades didácticas hubo una confusión con uno de los dos terceros pertenecientes a la zona urbana de Puebla. Es decir, Teacher C aplicó 7 de las ocho actividades con 3° A y una actividad (Adjectives) con 3° B en tanto que las ocho actividades fueron constantes con el grupo C. Otra de las limitantes en la aplicación de las actividades didácticas fue el hecho de ser introducidas en clase como actividades extra a la planeación del profesorado, puesto que este hecho condujo a las y los docentes a recurrir al repaso y traducción al español restringiendo el tratamiento a largo plazo del vocabulario y temas incluidos en las actividades, así como limitación en el uso del inglés relacionado a los temas de género en el aula. Asimismo, las actividades propias de las escuelas del profesorado del grupo activo en algunos casos retrasaron la aplicación de las actividades. También, las actividades didácticas tratadas como tarea en casa redujeron el número de muestras de las actividades entregadas a sus docentes, en algunos grupos de manera significativa. Finalmente, el retraso en la aplicación de las actividades también influyó en el número de entregas y diálogos con Teacher B.

5.9 Método, Técnicas y Procedimientos de Análisis de la Información

El método de análisis que se usó para el procesamiento de la información obtenida es el *cualitativo*. Según Creswell (2009) es el proceso de interpretación de un significado más amplio de la información obtenida y que involucra datos textuales y visuales. Para el referido autor, dicho método consiste en la reflexión continua de los datos. Por su parte, para Schutt (2018), este método consiste en la identificación de categorías importantes, patrones y relaciones en los datos y se caracteriza por ir a la par de la recolección de datos. Otras de sus características residen en ser flexible, orientación detallada de los resultados, inclinarse al juicio subjetivo y buscar la comprensión de los individuos (Guerrero, 2020).

La elección de este método obedeció a los intereses de la investigación en datos no estructurados y en la intención de interpretar los significados de los datos recopilados en cada unidad de análisis, es decir, docentes, alumnado y material didáctico en relación con la perspectiva y construcción de género en un aula de inglés en educación primaria. De igual

manera, se eligió con el propósito de comprender el punto de vista y comportamiento de los sujetos para obtener un conocimiento más profundo de su realidad. El procedimiento para su implementación consistió en la obtención completa de los datos, en la organización y preparación para su análisis, realizar las transcripciones necesarias, la lectura intensiva y repetitiva de los datos, codificación de la información, análisis de los datos para detectar categorías y temas, procesamiento y organización de los datos, reflexión e interpretación. Las técnicas que guiaron el análisis de la información serán Análisis de Contenido y Análisis Crítico del Discurso.

5.9.1 Análisis de Contenido

La primera técnica empleada para el análisis de representación de género es el Análisis de Contenido. El análisis de contenido es una técnica indirecta que combina la observación sistemática con el análisis documental y, que "busca descubrir la significación de un mensaje" con el fin de describir sistemática y objetivamente las manifestaciones comunicativas, permitiendo una interpretación crítica de sus significados (Monje, 2011, p.157). Krippendorff (2013, en Weninger, 2018, p. 5) destaca a que el análisis de contenido a menudo implica la identificación de unidades dentro de la muestra previamente delimitada, la codificación de las unidades de acuerdo a los criterios establecidos previamente, la reducción de los datos y las inferencias del significado de los resultados. Lo anterior nos indica que el análisis de contenido es una técnica de análisis que facilita el entendimiento más profundo de los contenidos de materiales, ya sea textos, imágenes, documentos, entre otros, para comprender sus mensajes y significados.

Para Sunderland (2011, en Yang, 2014) el análisis de contenido implica el estudio sistemático del contenido de un texto y proporciona un antecedente para el análisis lingüístico, además su análisis cualitativo facilita describir detallada y profundamente el contenido sea visual, escrito o verbal (Parveen y Showkat, 2017). El análisis de contenido a menudo involucra el conteo de frecuencias, así como la cuantificación de resultados (Clark, 2022 en Yang 2014; Sedmak, 2022). Sus características principales residen en el contacto indirecto con los individuos mediante sus producciones, que pueden ser de distintos tipos, posibilitar deducciones cualitativas o cuantitativas y por ser de utilidad para develar los implícitos de los libros de texto y materiales escolares, así como los estereotipos en diferentes textos (Gómez Mendoza, 2000). Estas características destacan la codificación y

categorización como un rasgo y paso principal para su estructuración en la identificación de patrones, temas y tendencias con respecto al material analizado y, por tanto, la obtención de información valiosa sobre este.

La codificación en términos sucintos es el proceso de derivación o extracción y desarrollo de conceptos o categorías a partir de los datos (Corbin y Strauss, 1996). Involucra "la interacción con los datos usando técnicas como hacer preguntas sobre los datos y comparación de los datos" (Ibid, p. 66). De acuerdo con Seal, Gobo, Gubrium y Silverman (2004, p. 484) la codificación cualitativa se distingue por "requerir códigos preconcebidos y deducidos lógicamente en los que se colocan los datos" lo que permiten su división y análisis. La codificación como un proceso de organización y categorización, entonces implica la conversión y manejo de la información en códigos, categorías o temas estructurados para su manejo e interpretación.

El uso del Análisis de Contenido permitió identificar temas relacionados a la representación de género en el libro de texto de inglés usado en el Programa Nacional de Inglés y así significar el mensaje transmitido. Igualmente, brindó información que posibilitó dar cuenta de la ideología hacia los hombres y mujeres que permean en los materiales educativos, así como los sesgos a afrontar en el aula. El procedimiento para dicha técnica con relación al libro de texto consistió en primer lugar, en la identificación y determinación de la muestra de libros a analizar. Como paso siguiente se identificaron las unidades de análisis como visuales y textuales con base a los criterios para la examinación de la representación de género en los materiales y libros de textos sugeridos por la Secretaría de Educación Pública (2011, 2012) y los intereses de la presente investigación. En tercer lugar, se llevó a cabo la codificación de la información donde se identificaron categorías y subcategorías de análisis para una mirada más profunda hacia las asociaciones relacionadas con las representaciones masculinas y femeninas.

En particular, la codificación en los libros de texto se llevó a cabo en primer lugar en los elementos visuales y posteriormente en los elementos textuales. Después, se contabilizaron las frecuencias de las categorías y subcategorías de análisis en ambos libros tanto para los elementos visuales como para los textuales. En este sentido, es importante aclarar que para el conteo de los elementos visuales se consideraron las representaciones de niñas, niños, mujeres, hombres, niños y animales caracterizados como humanos. Además,

para llevar a cabo el análisis se excluyeron las representaciones en los visuales muy pequeñas o que no permitieron una identificación clara. De igual manera, para el conteo de las frecuencias de las subcategorías referentes a las tonalidades de color relacionadas a la vestimenta se omitieron aquellas referencias visuales confusas entre dos o más colores o prendas muy pequeñas. También, debido a la subjetividad en la percepción de algunos colores se han contabilizado en una sola subcategoría al rosa y fucsia, así como el morado y lila. El conteo consideró tanto prendas completas además de visualizaciones parciales con apreciaciones claras del color o tonalidad, así como combinaciones de dos colores y repetición de personajes y en consecuencia sus prendas.

Con respecto al análisis de los elementos textuales, se incluyeron instrucciones, diálogos, lecturas y referencias al libro de *Reader* (libro de lecturas) contenidas en el libro de actividades. Si bien, el libro de lecturas no forma parte del análisis de libros, se tomaron en cuenta las referencias de este en el libro de actividades puesto que prevén de una visión del contenido y protagonismo en dichas lecturas. De igual manera, tanto para el análisis de contenido de los elementos textuales como de los visuales se basó únicamente en el contenido de las páginas que refieren a las 10 unidades y se excluyeron aquellas páginas de glosario y apéndices. Posterior a la codificación y conteo de frecuencias de las representaciones masculinas y femeninas y la atribución a éstas, se identificó la representación de género en términos de balance, lo que implicó una comparación de los datos obtenidos para figuras masculinas y femeninas. Asimismo, esta etapa del procedimiento permitió sentar las bases para un análisis complementario mediante el análisis crítico del discurso.

El Análisis de Contenido también facilitó la detección de categorías de los datos obtenidos en las entrevistas semiestructuradas sobre las perspectivas y opiniones de los docentes hacia temas de género con el propósito de develar patrones y tendencias relacionados a los temas de interés de la perspectiva de género. Con respecto a la información de las entrevistas, el procedimiento consistió en el siguiente orden; la transcripción de las entrevistas, preparación y organización del material de una forma que facilitara su tratamiento, obtención de categorías, análisis y reflexión de los datos, e interpretación de resultados.

5.9.2 Análisis Crítico del Discurso

Fairclough (1995), uno de los autores más reconocidos en el campo del Análisis del Discurso y Análisis Crítico del Discurso (ACD), indica que hay una relación entre el lenguaje y poder y que en este sentido el ACD es el estudio crítico del lenguaje desde el entendido que el enfoque crítico explora las interrelaciones entre el lenguaje y las prácticas socioculturales. Para este autor, el discurso se estructura en la dominancia de las ideologías de los grupos poderosos de acuerdo con el contexto. Para Van Dijk (2005) el ACD consiste en el análisis del poder, dominación y desigualdades inscritos y manifestados en los discursos y textos en un contexto específico, es decir, aborda las inequidades sociales a través del discurso. Weninger y Kiss (2015, p. 10) indican que el ACD "toma como punto de partida un problema o cuestión social" que implica desventajas para grupos sociales o culturales sobre otros por lo que el interés recae en cuestiones sociopolíticas más que en lingüísticas teóricas, por lo tanto, no existe un procedimiento definido para su empleo. Asimismo, Weningner (2018, p. 5) agrega que, debido a su enfoque, el ACD se interesa por las "dimensiones semióticas de poder, desigualdad y cambio social" y que el nivel de análisis puede variar en función de diferentes aspectos como las preguntas de investigación, el tipo de texto y la formación lingüística de quien investiga. En tanto, Mullet (2018, p. 116) refiere que el ACD se usa para "describir, interpretar y explicar críticamente las formas en que los discursos construyen, mantienen y legitiman las desigualdades sociales" y que pueden expresarse de manera implícita o explicita.

Entonces el Análisis Crítico del Discurso es una metodología de análisis que se emplea en diversas disciplinas para examinar el lenguaje, oral o escrito, como una práctica social que más allá del rol comunicador, influye en la sociedad al reproducir y reforzar de manera implícita o tácita una ideología relacionada a las relaciones de poder y desigualdad social en el discurso de manera contextualizada.

Se caracteriza por "descubrir y describir las repercusiones sociales e ideológicas del discurso" (De la Fuente, 2001, p. 408) sin perder de vista el contexto (Nuñez, 2020) usualmente en los discursos mediáticos, políticos, institucionales y de género por lo que busca "investigar críticamente la desigualdad social tal como es expresada, señalada, constituida, legitimada, etcétera por el uso del lenguaje" (Wodak y Meyer, 2001, p. 2).

Otras características del ACD es que se interesa por textos ya existentes (Mullet, 2018), su continua retroalimentación entre en análisis y la recopilación de los datos, la incorporación de una gama pequeña de categorías lingüísticas específicas para su análisis (Wodak y Meyer, 2001), así como de incorporar varios enfoques y métodos que dependen del objetivo y enfoque teórico de la investigación (Mullet, 2018).

5.9.2.1 El Lenguaje como Discurso de Fairclough

Fairclough (1989) destaca tres conexiones del lenguaje en el Análisis Crítico del Lenguaje: a) el discurso como práctica social, b) discurso y poder y c) discurso e ideología.

5.9.2.1.1 Discurso como Práctica Social

Según Fairclough (1989), el lenguaje, como tejido social, está estrechamente vinculado con los procesos y estructuras sociales. Por lo tanto, constituye una dimensión intrínseca de la sociedad. Es decir, ambos se configuran mutuamente en una relación dialéctica entre los fenómenos lingüísticos y los sociales. En tanto, el discurso como práctica social está condicionado por otros factores como convenciones, orden de discurso, estructuras sociales, así como por la producción económica, política y cultural. En consecuencia, el discurso no solo refleja la realidad, sino que participa activamente en su construcción y percepción, tal como se ha evidenciado en el discurso y aprendizaje social de género.

5.9.2.1.2 Discurso y Poder

Desde el enfoque de Fairclough (1989) el discurso y poder, se reconoce que el poder no solo se ejerce de manera explícita, sino que también se manifiesta en las prácticas discursivas cotidianas como aquellas entre directivos y docentes, profesor frente a grupo y docente PRONI y entre docente y estudiante. También se ejerce en el ejercicio de control y restricciones discursivas (qué se dice, quién lo dice y desde qué posición), en los contextos interculturales (instituciones educativas y las aulas), y en las formas de poder silencioso como el currículo oculto. Además, el poder se manifiesta en la estandarización del lenguaje (por ejemplo, la hegemonía del inglés americano), en el control de las convenciones que conllevan reglas y normas ejercidas por autoridades como las políticas educativas, en el

discurso que se legitima (contenidos y currículos oficiales), así como en las restricciones (discursos de género y luchas sociales).

5.9.2.1.3 Discurso, Sentido Común e Ideología

Finalmente, como señala Fairclough (1989), las ideologías presentes en el discurso actúan de manera sutil, pero con gran impacto a través del sentido común, precisamente porque no suelen cuestionarse. Esto conlleva a la imposición de concepciones y asunciones sobre el mundo y de interpretación de la realidad, lo cual contribuye a las relaciones de poder en diferente grado y al mantenimiento de creencias naturalizadas. Es decir, el discurso legitima como verdades ideologías lo que se percibe como natural. En este sentido, esa naturalización también se refleja en el contexto escolar, en donde el alumnado trae con discursos ya internalizados que han influenciado su interpretación del mundo.

Desde lo discutido, el enfoque de Fairclough subraya la estrecha relación entre lenguaje, prácticas sociales, poder, sentido común e ideología y de la influencia y alcance de esto en las relaciones y estructuras sociales y en la construcción e interpretación de la realidad, de la misma forma que la Teoría Histórico-Sociocultural (Vygotsky, 1978, 1982) y al Teoría de Género destacan. En este sentido, la perspectiva de Fairclough también se articula con los postulados de Vygotsky (19878; 1982) y aquellos de la Teoría de Género en reconocer al lenguaje como un medio vital para el aprendizaje, construcción del pensamiento y la construcción de la cultura y las relaciones sociales. Además, estos enfoques coinciden que el poder en el discurso es un componente que influye en la internalización de ideologías dominantes como parte de los procesos de desarrollo y aprendizaje como refiere la Teoría Histórico-Sociocultural.

Se eligió el Análisis Crítico del Discurso como técnica de análisis con el fin de develar las creencias, valores e ideologías en torno a la construcción de género, así como la inequidad social y dominación cargadas en las elecciones en cuanto al género en los datos de encuestas y datos obtenidos de las actividades en el aula con el fin de interpretar los significados de dichas elecciones.

El procedimiento para el empleo de esta técnica de análisis para las actividades didácticas de exploración como para los datos obtenidos de los cuestionarios se adoptó del Marco General Analítico de ACD (General Analytical Framework for CDA) de Mullet

(2018) para los estudios de ACD en la educación. La tabla 25 a continuación expone las etapas y descripciones de estas:

Tabla 25

Marco General Analítico de ACD

Etapa	Actividades de exploración en el aula	Cuestionario
1. Selección del discurso	Discurso sobre cultura de género en las infancias en los tres niveles de reproducción de género	Discurso sobre perspectiva de género y la enseñanza del inglés
2. Localizar y preparar fuentes de datos	8 actividades de indagación de cultura de género para 3er y 6to grados (Crawford y Unger, 1994; García-Pérez *et al*, 2010; Leñero, 2009, 2010; Rebollo-Catalán, García-Pérez, Piedra y Vega, 2011).	Cuestionario para indagar temáticas de género en el profesorado de inglés, adaptado de García-Pérez *et al*, (2010).
3. Explorar el antecedente del texto	Conocimiento de la investigación en el área de la perspectiva de género en la educación, panorama de perspectiva de género en el país y en el estado de Puebla, así como las características socioculturales de Puebla.	Identificación de algunas acciones y estrategias de organismo nacionales e internacionales con respecto a la incorporación de la perspectiva de género en la educación.
4. Codificar textos e identificar temas generales	Temas generales relacionados a las temáticas empleadas en las actividades.	Temas y subtemas a partir del cuestionario: perspectivas y actitudes de género, formación pedagógica en igualdad y equidad de género, prácticas pedagógicas y obstáculos y beneficios de la perspectiva de género en la enseñanza del inglés
5. Analizar las relaciones externas en el texto	Análisis de las prácticas sociales en la construcción de género en las infancias con relación a la reproducción de género en los niveles socio estructural, interpersonal y personal de Crawford y Unger (1994).	Análisis de las construcciones de género en el profesorado en los tres niveles de Crawford y Unger (1994), los factores externos en la formación con perspectiva de género, y factores de diferente índole relacionados a la incorporación de la perceptiva de género en la educación del inglés.
6. Analizar las relaciones internas en el texto	Análisis de las relaciones entre los temas claves, así como el contraste entre las respuestas de los participantes en razones de género.	Análisis de las relaciones entre los temas claves, así como el contraste entre las respuestas de los participantes en razones de género.
7. Interpretar los datos	Interpretación de los datos con base a la Teoría histórico-sociocrítica de Vygotsky y la Teoría de género.	Interpretación de los datos con base a la Teoría histórico-sociocrítica de Vygotsky y la Teoría de género.

Fuente: Mullet, 2018.

Con respecto al análisis complementario en los libros de texto, el Análisis Crítico del Discurso propició el acercamiento a las representaciones de poder, ideología y desigualdad de género presentadas al alumnado como textos ya existentes . En este sentido,

en la combinación del ACD al análisis de contenido se agregó la exploración de los antecedentes de los libros de texto. Es decir, se examinaron la audiencia a quien son dirigidos; el estudiantado del inglés en escuelas primarias públicas en México de tercer y sexto grado. También, se identificó la editorial como internacional con presencia en México y con catálogo amplio para diferentes asignaturas en los niveles medio superior, superior, así como desarrollo profesional docente y enseñanza del inglés desde preescolar hasta media superior y adultos diccionarios, exámenes, entre otros. Asimismo, se identificaron algunas características del autor como su nacionalidad mexicana, género masculino y larga trayectoria como autor de libros de inglés como lengua extranjera. La fase 5 del Marco General Analítico de ACD (análisis de las relaciones externas en el texto) fue conforme las ideologías, dominancia y poder relacionadas a las representaciones de hombres y mujeres en elementos visuales y textuales. En tanto, la fase 6 (analizar las relaciones internas en el texto) se incluyeron los elementos visuales y textuales incluido el vocabulario y omisión por razones de género.

Para el análisis de las actividades didácticas de exploración se excluyeron aquellas contestadas sin nombre, en donde se seleccionó más de una opción y solo era posible elegir una, así como aquellas donde se seleccionaron todas o la gran mayoría de las opciones ofrecidas. La información detallada sobre el número de muestras obtenidas y analizadas de cada una de las ocho actividades, así como el número de ejemplares excluidos-se presentan en el Anexo 7.

En este capítulo se ha descrito la ruta metodológica seguida para abordar el tema de perspectiva de género en la enseñanza del inglés. Es así como en el siguiente capítulo se presentan los resultados recopilados y analizados obtenidos en cada uno de los instrumentos que dan respuesta a las preguntas formuladas en esta investigación.

CAPÍTULO 6

RESULTADOS, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

En este capítulo se presentan los resultados emanados de los instrumentos empleados en la primera y segunda fase de investigación de este trabajo investigativo. En la primera parte se encuentra la información referente a la primera fase, es decir la representación de género en los libros de texto. En la segunda parte se presentan los resultados de la investigación en el aula y que corresponde a los instrumentos de cuestionario, actividades didácticas, entrevista semiestructurada y bitácora.

6.1 Representaciones de Género en los Libros de Texto

Como ya se ha mencionado, en el diseño de la tabla de análisis para el libro de texto en la enseñanza del inglés se tomaron en consideración algunos elementos de la *Metodología del análisis de libros de texto gratuitos de telesecundaria desde la perspectiva de la equidad de género* (SEP, 2011b) y del *Manual para incorporar la perspectiva de género en la evaluación de los libros de texto gratuitos y otros materiales educativos afines* (SEP, 2012). Asimismo, se consideraron las particularidades de cada libro. También, como ya se mencionó en el capítulo anterior, para el análisis de la información de representación de género en los libros de inglés se empleó el Análisis de Contenido y el Análisis Crítico del Discurso.

En este apartado se abordan los datos obtenidos del análisis de los dos libros de texto para la enseñanza del inglés empleados en el Programa Nacional de Inglés analizados desde la perspectiva de género. Primero, se presentan los hallazgos correspondientes a un libro de tercer grado y enseguida aquellos encontrados en un libro de sexto grado de primaria.

6.1.1 Libro de Tercer Grado

La información en este apartado se ha organizado en dos dimensiones: los datos de los elementos visuales y los datos de los elementos textuales.

6.1.1.1 Elementos Visuales

En esta parte se presentan los resultados encontrados en la representación de género visual, es decir en las ilustraciones y fotografías. Las categorías analizadas para las

representaciones de niñas, mujeres, niños y hombres fueron: número de imágenes, oficios, ocupaciones o profesiones, roles de género, juegos y juguetes, lugares, actividades, ropa y accesorios y sus colores. En la Tabla 26 se muestran los resultados emanados de este análisis visual.

Tabla 26

Resultados del análisis de elementos visuales en tercer grado

Categoría	Mujeres y niñas	Hombres y niños
Número de imágenes	146	125
Oficios, ocupaciones o profesiones	Cajera: 1 Payasa:1 Bailarina: 2	Cajero: 1 Payaso: 1 Bailarín: 2 Mariachi: 6 Músico: 3 Cantante:1 Mesero: 1 Chef: 1
Roles	Madre: 3 Esposa: 2 Hija: 2	Padre:1 Esposo: 2 Hijo: 2
Juegos y juguetes	Patines: 1 Micrófono: 2 Guitarra: 5 Flauta:1 Pandero: 1 Cello:1 Saxofón:1 Batería: 1 Piano :1 Violín: 1 Tambor: 1 Raqueta:1 Resbaladilla: 2	Patineta:1 Micrófono:1 Guitarra: 2 Flauta:1 Pandero:1 Cello: 2 Saxofón:1 Batería:1 Maracas: 1 Pelota:1
Lugares	Casa: 3 Escuela :20 Parque: 5 Tienda de mascotas: 2 Cine: 1 Playa: 1 Campamento de verano: 6 Restaurante: 4	Casa: 3 Escuela: 16 Parque: 1 Tienda de mascotas: 3 Cine: 4 Playa: 1 Campamento de verano: 2 Restaurante: 3
Actividades	Festejo de cumpleaños: 26 Cantar:13 Nadar: 3 Tocar instrumentos musicales:20 Picnic: 2 Cocinar: 1	Festejo de cumpleaños: 21 Cantar: 11 Nadar:1 Tocar instrumentos musicales:16 Picnic: 2 Cocinar: 1 Asar en la parrilla: 3
Ropa y accesorios	<u>Ropa:</u> Playera Pantalón de pijama Shorts Suéter Chamarra Pantalón Jeans	<u>Ropa:</u> Playera Pantalón de pijama Shorts Suéter Chamarra Pantalón Jeans

	Chaleco Sudadera Camisa Traje de baño Ropa típica china Ropa típica mexicana Vestido Falda Blusa Saco Mallones <u>Accesorios:</u> Mochila color rosa, negro y verde Gorra color rosa Diadema Sombrero Gorro azul Bolso morado	Chaleco Sudadera Camisa Traje de baño Ropa típica china Ropa típica mexicana <u>Accesorios:</u> Mochila azul y negra, Gorra blanca y roja, verde, roja Sombrero de charro
Colores asociados a la vestimenta	Azul: 28 Verde: 13 Blanco: 24 Negro: 3 Rojo y rojizo: 11 Gris: 2 Amarillo: 13 Naranja: 4 Café: 4 Rosa y fucsia: 37 Morado y lila: 17 Beige: 1 Multicolor: 4 Floreado: 1	Azul: 28 Verde: 24 Blanco: 20 Negro: 12 Rojo y rojizo: 4 Gris: 10 Amarillo: 7 Naranja: 4 Café: 6 Rosa y fucsia: 3 Morado y lila: 4 Beige: 2 Multicolor: 1 (payaso) Floreado: 0

Elaboración propia

La Tabla 26 demuestra que en caso de tercer grado hay un mayor *número* de representación de niñas y mujeres que de niños y hombres en las ilustraciones y fotografías. Se identificaron 146 frecuencias de figuras masculinas y 125 de masculinas, lo cual indica que las mujeres y niñas fueron un 15.49 % más visibles que los hombres y niños. No obstante, los hallazgos muestran mayor visibilidad de hombres y niños en *oficios, ocupaciones y profesiones*. Llama la atención que se mostró mostraron cajero y cajera, payaso y payasa y bailarín y bailarina estas tres ocupaciones fueron las únicas asociadas con figuras femeninas en tanto que a las representaciones masculinas también se les relacionó con músico, mariachi, cantante, chef y mesero.

Con respecto a los *roles* de género encontrados en las imágenes, estos muestran un equilibrio en la presencia de hijas e hijos, cónyuges y padres y madres de familia; sin

embargo, la presencia del rol de madre fue más marcada que el rol de padre. Esto resalta la proyección de la figura materna como la figura central en el cuidado de hijas e hijos especialmente en los primeros años de vida. De igual manera, los *juegos y juguetes* presentados fueron mayoritariamente los mismos (guitarra, micrófono, guitarra, patines, pandero, saxofón, batería y cello) para niños y niñas y con similitud en sus recurrencias. Por otro lado, el número ligeramente mayor de juegos y juguetes para las niñas en el ámbito musical sugiere un adelanto en la poca visibilidad de figuras femeninas en los libros de texto de inglés identificado en el estado del arte. Al mismo tiempo, estos hallazgos muestran poca generización de los juegos y juegos como excluyente de niñas y niños respectivamente y mayor inclusión femenina en la música. En este sentido, se percibe que el libro de tercer grado de inglés muestra una representación de género más balanceada en esta categoría tanto para niñas como para niños dada la visualización de instrumentos musicales sin distinción de género y por lo tanto también se percibe reducción de tradiciones sexistas en el acceso a la música a través de los juegos y juguetes.

Por otro lado, la asignación de más oficios, ocupaciones y profesiones a los hombres, así como mayor frecuencia del rol de madre pese a la superioridad de las representaciones femeninas sugieren como señalan Beauvoir (en García Martínez, 2013), Butler (2007), Lamas (1996) y Lagarde (1996) que el aprendizaje de género en nuestra sociedad sigue estableciendo los roles y papeles de hombres y mujeres, específicamente el de cuidado de los hijos e hijas y de una mayor percepción del campo laboral de los hombres en los niveles socio estructural, interpersonal e individual (el autor del libro). De manera, como lo sugiere Lamas (1996) indica que la gestación ha marcado un hito en las desigualdades y exclusiones de las mujeres puesto que la relación del embarazo con debilidad y vulnerabilidad ha impactado seriamente la valorización cultural de la reproducción, el trabajo doméstico y el cuidado hacia otros como una función natural de las mujeres.

Por su parte, se mostró a niñas y niños en los mismos *lugares.* En otras palabras, las figuras masculinas y femeninas fueron iguales similares en la casa, playa, tienda de mascotas y restaurante y con frecuencias equilibradas. En tanto, lugares como el campamento de verano y la escuela fueron más asociados a las niñas y mujeres y el cine para niños y hombres. Asimismo, las *actividades* (cantar, tocar instrumentos musicales,

festejar cumpleaños, cocinar e ir de picnic) mostraron a figuras femeninas como masculinas. No obstante, las figuras femeninas fueron más visibles en nadar, tocar instrumentos musicales y festejar cumpleaños en tanto que asar en la parrilla se asoció únicamente con hombres y niños. Al respecto, pese que se aprecia una presentación de género más equilibrada en las categorías de lugares y actividades, la mayor presencia femenina en las actividades y lugares señalados podría vincularse, por un lado, con el dominio de visibilidad en el libro, y, por otro lado, a la percepción social de estas como femeninas. Por el contrario, el hecho que se relacionará el cocinar a niñas y niños, y por el contrario, asar en la parrilla como exclusivo de figuras masculinas demuestra la persistencia en la percepción de actividades como adecuadas y excluyentes para mujeres y hombres.

Respecto a la *ropa y accesorios*, se identificó que niñas, niños, hombres y mujeres se mostraron con prendas de vestir similares. No obstante, las figuras femeninas fueron mostradas con prendas percibidas como femeninas como falda, blusa, vestido y mallones, así como una mayor gama de accesorios, lo cual refuerza la idea de una mayor aceptación social del uso de estos artículos por parte de las mujeres. Además, pese que las representaciones masculinas se asociaron igualmente con gorra y mochila, estos accesorios se diferenciaron de las representaciones femeninas por el color. Es decir, mientras los de las mujeres y niñas se mostraron en rosa, las gorras y mochilas se caracterizaron con colores oscuros, reforzando la diferenciación de género.

Finalmente, se encontró que mientras algunos *colores asociados a la vestimenta* se mostraron de manera balanceada otros se caracterizaron por sesgos. De esta manera, los colores blanco café, beige, naranja, blanco y floreado obtuvieron frecuencias iguales o similares, pero las tonalidades oscuras como el negro, gris y verde se asociaron más a hombres y niños y el rosa, fucsia, amarillo, tonalidades rojizas, morado y lila se relacionaron de manera significativa a las representaciones femeninas. Esta tendencia revela que el libro de texto de tercero reproduce ideología de género en la elección de colores en la vestimenta no de manera aislada, sino como parte del mantenimiento sistemático de categorización en el nivel estructural e interpersonal, tal como destacan Crawford y Unger (1994) y Rebollo-Catalán, García-Pérez, Piedra y Vega (2011). Además, este fenómeno también se naturaliza en el nivel individual y a través de la identidad legitimadora (Castell, 1999) como parte de la construcción de la identidad.

6.1.1.2 Elementos Textuales

En el análisis de elementos textuales se centró en los componentes: menciones, nombres propios, roles, adjetivos, oficios, ocupaciones y profesiones, verbos, acciones, participación en narraciones, posesivos y personajes. También se incluyeron menciones de ambos géneros, ocupaciones neutras, sustantivos y animales con mención neutra. La Tabla 27 a continuación ilustra los resultados de este análisis.

Tabla 27

Resultados del análisis de elementos textuales en tercer grado

Categoría	Mujeres y niñas		Hombres y niños	
Nombres propios	Belen Jill Sue Kelly	Julie Ellen Aiko Maylin	John Nat Tom Terry Max	James Mark Jabu Favio Chavez
Menciones	Woman: 1 Women: 0 Girl: 8 She: 10 Mrs.: 0 Madame: 0 Miss: 2	Mujer Mujeres Chica Ella Sra. Señora Señorita	Man: 1 Men: 0 Boy: 6 He: 19 Mr.: 1 Sir: 1	Hombre Hombres Chico Él Sr. Señor
Adjetivos	Happy Uncomfortable	Feliz Incomoda	Angry Thirsty Strong Smart Brave Surprised	Enojado Sediento Fuerte Listo Valiente Sorprendido
Roles	Mom: 15	Mamá	Dad: 1 Uncle: 1 Brother(s): 2 Son(s): 8	Papa Tío Hermano(s) Hijo(s)
Oficios, ocupaciones o profesiones			Conductor (orchestra) director de orquesta	
Acciones	1.wants to see the present 2. loves the present 3.is writing to 4.help her mom clean the floor (2) 5.wishing things were different 6.says she wants to do 7.made a wish 8.took her shoes off and put some slippers 9.need to make		1.was caught in a net 2.made a lot of noise 3.woke the lion up 4.look for an ad 5.was running in the jungle 6.let the mouse run away 7.went to help him 8.bit through the net 9.fell into a well 10.couldn’t get out	

	10.want to do 1.quiere ver el regalo 2.ama el regalo 3.le está escribiendo a 4.ayuda a su mamá a limpiar el piso 5.deseando que las cosas fueran diferentes 6.dice que quiere hacer 7.hizo un deseo 8.se quitó los zapatos y se puso pantuflas 9.necesita hacer 10.quiere hacer		11.got out of the well 12.help her 13.could hear very far, could see very well, could fly, could blow the wind, could dry a river 14.plan to solve 15. look after his family's cow 1.fue atrapado en una red 2.hizo mucho ruido 3.despertó al león 4.buscó un anuncio 5.estuvo corriendo en la jungla 6.dejó al ratón escapar 7.fue a ayudarlo 8.rompió la red con mordidas 9.cayó dentro de un pozo 10.no podía salir 11.logró salir del pozo 12.la ayudo 13.podía escuchar muy lejos, podía ver muy lejos, podía volar, podía soplar el viento, podía secar un río 14.planear resolver 15.cuida la vaca de su familia	
Verbos	Doing Says React Has Meet Find Tried Asked Shouted Throw Complained	Haciendo Dice Reaccionar Tiene Conocer Encontrar Trato Pregunto Gritó Aventar Se quejó	Lives React Feel Said Laugh Thought Saw Replied Heard Came and asked	Vive Reaccionar Sentir Dijo Reír Pensó Vio Replicó Escuchar Vinó y preguntó
Participación en cuentos, historias o fábulas	A tooth on the roof Un diente en el techo		The lion and the mouse The fox and the goat The dog and his reflection (audio) The seven brothers Jabu and the lion El león y el ratón El zorro y la cabra El perro y su reflejo (audio) Los siete hermanos Jabu y el león	
Posesivos	her chair her mom her last name girl's friend her shoes,	su silla su mamá su apellido la amiga de la chica sus zapatos	his chair his mom his name Terry's party his reflection	su silla su mamá su nombre la fiesta de Terry su reflejo

	her son	su hijo	his family's cows	la vaca de su familia
Personajes	Queen Fairy	Reina Hada	King	Rey

Elaboración propia

La Tabla 27 indica un equilibrio en las recurrencias de *nombres propios* de mujeres y hombres (8 y 9 respectivamente). Asimismo, las *menciones asociadas* a representaciones masculinas y femeninas fueron similares para *woman* y *man* (hombre y mujer), *women* y *men* (mujeres y hombres), *Mr.,* y *Mrs* (Sr. y Sra.), madame y sir (señora y señor) y *boy* y *girl* (chico y chica); aunque, con una diferencia significativa en los pronombres personales ella y él (*she/ he*), revelando así una predominancia masculina.

Los hallazgos con relación a los *adjetivos* y *roles* de género también indican desequilibrios en detrimento de lo femenino en tres aspectos. En primer lugar, los adjetivos asociados a hombres y niños triplicaron lo de las mujeres y niñas (6 a 2 respectivamente) además indicaron cualidades más positivas como ser listo, valiente y fuerte (*smart, brave, strong*). En segundo lugar, se mostró un número mayor de roles masculinos (papá, hijo, hermano, tío) mientras que sólo se relacionó a las mujeres con el rol de madre. Finalmente, la frecuencia del rol de madre fue mayor incluso que el total de frecuencias de los roles masculinos por lo que en conjunto con las representaciones visuales del libro refuerza el rol de rol de gestación y cuidado de hijos e hijas como uno de los más estrechamente vinculados a la vida de las mujeres, según las expectativas sociales y culturales.

Las representaciones de género asociados a *oficios, ocupaciones y profesiones*, así como *personajes* fueron muy limitadas, lo que impidió profundizar en el análisis de dichas categorías. En cambio, en la categoría de *acciones* los resultados exponen la mayor asociación hacia los hombres y niños (15) en comparación con las mujeres y niñas (10). Además, las acciones asociadas a las figuras femeninas se caracterizaron por ser del tipo intención como en deseando que las cosas fueran diferentes, quiere ver el regalo o hizo un deseo (*wishing things were different, wants to see the present made a wish),* así como pasividad reflejada en las frases 'quiere hacer' o 'le está escribiendo a' (*says she wants to do, want to do, is writing to*) (ver Tabla 29). Por el contrario, las acciones asociadas a las representaciones masculinas denotaron mayoritariamente el requerimiento o uso de fuerza y actividad física como en estuvo corriendo en la jungla, despertó al león o logró salir del

pozo (*was running in the jungle, woke up the lion, got out of the well*), así como acciones de cuidado y ayuda a otros en 'fue a ayudarlo' o 'ayudarla' (*went to help him, help her*). Por otro lado, la única remisión a la ayuda hacia otro realizada por figuras femeninas fue para la realización de labores del hogar, es decir, ayudar a su madre a limpiar el piso (*help her mom clean the floor*). Estas evidencias, resaltan la mayor inserción de los hombres en el ámbito público que ha caracterizado la organización social.

Pese que el número de verbos fue muy similar tanto para figuras masculinas como femeninas, 10 y 11 respectivamente, se identificaron varios sesgos. En primer lugar, únicamente tres verbos se emplearon para ambos géneros y fueron asociados a actos del habla decir, reaccionar y preguntar (*say, react, ask*). En contraste, los verbos ligados a mujeres y niñas (*do, find, throw*) denotaron mayor actividad física que aquellos asociados a los hombres y niños (venir/c*ame*). Además, se mostró mayor alusión a aspectos positivos como sentir, pensar y reír (*feel, thought, laugh*) con las referencias masculinas y aspectos más negativos como quejarse y gritar (*complained* y *shouted*) para las femeninas. Finalmente, se incluyeron verbos relacionados a los sentidos como escuchar y ver (*heard, saw*) únicamente para las figuras masculinas.

En última instancia, la participación de hombres y niños en *cuentos, historias y fábulas* fue significativamente más activa en comparación con las femeninas. En tanto que se muestran tres narraciones textuales: el león y el ratón, el zorro y la cabra, los siete hermanos (*The lion and the mouse, The fox and the goat, The seven brothers*) y una referencia de audio (*The dog and his reflection/* El perro y su reflejo) con papeles primarios y secundarios otorgados a las figuras masculinas y sólo una (*A tooth on the roof/* Un diente en el techo) para las femeninas, replicando así la tendencia de otorgar mayor protagonismo y actuación a las figuras masculinas, tal como se evidencia en otros libros de texto gratuito en la educación primaria en México(Instituto Nacional de las Mujeres e Instituto Nacional de las Mujeres del Estado de San Luis Potosí, 2012). Más aún, las narraciones protagonizadas por masculinos abordan temas relacionados al uso de fuerza física, habilidades especiales pensar antes de actuar, honestidad, ayuda a otros y poder en tanto que la protagonizada por figuras femeninas se limitó a la experiencia de perder un diente. Por el contrario, la categoría de *posesivos* se mostró equilibrada en términos de números y por lo tanto en igualdad de género.

El abordaje analítico desde una perspectiva de género en los aspectos textuales revela en primer lugar, equilibrio en el número de nombres propios, algunas menciones y posesivos. No obstante, también muestra desigualdades que favorecen las figuras masculinas en términos de pronombre personal (menciones), roles de género, adjetivos, participación en narraciones, verbos y acciones. Esta desigualdad discursiva demuestra la persistencia de sesgos en el libro de inglés de tercer grado, particularmente la representación de superioridad masculina en ciertas dimensiones. A este respecto, la Teoría Histórico-sociocultural al enfatizar el rol del lenguaje en configuración y naturalización de normas, discursos, mediciones sociales e influencia sobre otros (Orrú, 2012; Vygotsky en Fariñas, 2009) subraya la relevancia de utilizar un lenguaje que favorezca las relaciones simétricas, equitativas e igualitarias, especialmente entre los infantes y sus entornos cercanos como la escuela. Asimismo, la Teoría de Género resalta la influencia mutua entre lenguaje y aprendizaje de género dado que los discursos de género tienen un papel vital en los modelos de interacción y y por tanto la reproducción de género en el nivel interpersonal (Crawford y Unger, 1994; Rebollo-Catalán, García-Pérez, Piedra y Vega, 2011). En este sentido, se pone de manifiesto que el discurso en el libro de tercero, pese a algunos equilibrios, perpetúa algunos estereotipos, desigualdades, expectativas y roles de género que se reproducen en el ámbito educativo, destacando que la interacción es el vehículo esencial para que el aprendizaje se vuelva significativo como señala la Ley Genética General de la Teoría Histórico-sociocultural.

A diferencia del español, el idioma inglés carece de género gramatical en la mayoría de sus sustantivos, sustantivos y pronombres personales, lo que brinda mayores posibilidades de neutralidad lingüística (Ribero, 2024). La Tabla 28 muestra las alusiones del lenguaje no marcadas por género encontradas en los elementos textuales.

Tabla 28

Resultados de menciones neutras en tercer grado

Menciones de ambos	Sammy and Jaime Claudia and Miguel	
Sustantivos neutros	Children Partner They Everyone Others	Niños y niñas Compañera/o Ellos o ellas Todas y todos Otras u otros

	Each other Classmate(s) Each child	Cada uno o cada una Compañera(s)/ o(s) Cada niña/niño
Ocupaciones neutras	Shopkeeper Teacher	Tendero o tendera Maestro o maestra
Animales con mención neutra	Hare and tortoise	Liebre y tortuga

Elaboración propia

En la Tabla 28 se idéntica que se mostraron menciones, sustantivos y roles en el aula neutrales, así como ocupaciones y referencias de animales sin categorización de género, lo cual destaca, por un lado, las cualidades del inglés para la inclusión y promoción de la igualdad, y, por otro lado, que es el uso del idioma en los procesos de enseñanza y aprendizaje lo que facilitará o reducirá la reproducción de categorización de género.

la importancia de un uso del idioma que no reproduzca la categorización de género

6.1.2 Libro de Sexto Grado

En este apartado se abordan las representaciones de género visual y textualmente correspondientes al libro de sexto grado en la instrucción del idioma inglés como lengua extranjera. Se presentan, primeramente, los hallazgos en las ilustraciones y fotografías y enseguida aquellos en los textos.

6.1.2.1 Elementos Visuales

El análisis de los elementos visuales en el libro de sexto se centró en las categorías de: número de imágenes, oficios, ocupaciones, profesiones, roles de género, juegos y juguetes, lugares, actividades, ropa, accesorios y colores. Asimismo, las particularidades del libro facilitaron la incorporación de otra, la de personajes históricos y míticos. La Tabla 29 presenta los hallazgos en las categorías mencionadas.

Tabla 29

Resultados del análisis de elementos visuales en sexto grado

Categoría	Mujeres y niñas	Hombres y niños
Número de imágenes	58	92
Oficios, ocupaciones o profesiones	Ingeniera: 1 Atleta paralímpica: 1 Bailarina:2 Doctora: 1 Gimnasta: 1 Corredora rarámuri: 1	Ingeniero:2 Corredor paralímpico:1 Bailarín:2 Mariachis: 3 Músicos:4 Atleta: 1

	Vendedora: 1	Bombero: 1 Jugador de fútbol americano:1 Jugador de fútbol: 1 Portero:1 Comentarista deportivo: 1
Roles	Madre: 5 Hija: 4	Padre: 4 Hijo: 4
Juegos y juguetes:	Celular:1	Computadora: 1
Lugares	Escuela: 8 Castillo: 2 Playa: 3	Escuela: 4 Castillo: 2 Playa: 2
Actividades	Entrevista: 1 Clase de robótica: 2 Compartiendo opiniones: 4 Halloween: 1 Día de muertos: 3 Eventos deportivos: 3	Entrevista: 1 Clase de robótica: 4 Compartiendo opiniones: 2 Halloween: 1 Día de muertos: 1 Eventos deportivos: 5
Ropa y accesorios	Ropa: Jeans Playera Shorts Típica mexicana Típica rusa De medio Oriente (Abaya y hiyab) Falda Suéter Ropa tradicional Rarámuri Accesorios: diadema, sombrero	Ropa: Jeans Playera Shorts Típica mexicana Típica rusa De medio Oriente (thobe y taqiyab) Falda (Thor) Pantalón Camisa Saco Sudadera Chaleco Chamarra Traje Capa Accesorios: gorra, corbata
Colores asociados a la vestimenta	Azul:15 Verde: 3 Blanco: 13 Negro: 10 Rojo: 3 Gris: 3 Amarillo: 9 Naranja: 0 Café: 0 Rosa y fucsia:19 Morado: 4 Beige:1 Floreado: 2	Azul:17 Verde:3 Blanco: 20 Negro: 23 Rojo: 12 Gris: 7 Amarillo: 4 Naranja: 1 Café: 6 Rosa y fucsia: 2 Morado: 5 Beige: 1 Magenta: 1
Personajes históricos y míticos	Esfinge Atena Reina	Rey azteca Thor Zeus

		Loki Pancho Villa

Elaboración propia

La Tabla 29 revela un *número* de 92 representación masculinas y 58 para las femeninas, es decir, que las masculinas figuraron un 45.33% más que las representaciones de mujeres y niñas, con lo que se revela una sobrerrepresentación notable de hombres y niños en las imágenes del libro de sexto y con ello un desequilibrio marcado de visibilidad en detrimento de las figuras femeninas. Estos hallazgos se traducen en limitaciones en las percepciones y expectativas de construcción de la identidad femenina.

Similarmente, los datos sobre los *oficios, ocupaciones y profesiones* también mostraron sesgos y desigualdades de género. De esta manera, aunque se mostró a ambos géneros de manera balanceada en cuanto a ingeniero/ingeniera, deportista paralímpico/paralímpica y bailarín/ bailarina, las labores asociadas a las figuras masculinas fueron más numerosas. Además de los oficios y ocupaciones ya mencionados, a las representaciones femeninas se les asoció con ser doctora, vendedora y deportista en tanto que, a las masculinas con bombero, músico, futbolista, atleta, portero y comentarista deportivo, reproduciendo la masculinización y feminización de labores ya estereotipadas y dominadas por alguno de los géneros. Así pues, en los deportes se asoció a las mujeres con ser corredora y gimnasta y a los hombres con futbolista, comentarista y portero. Estos hallazgos reflejan que el aprendizaje de género perpetúa las expectativas de hombre y mujeres en diferentes aspectos de la vida como resaltan Lagarde (1996) y Lamas (1996), este caso la mayor inclusión de hombres en el campo laboral.

A pesar de los pocos referentes de *roles*, así como de *juegos y juguetes*, estas categorías denotan igualdad en los roles (madre y padre, hija e hijo) y sus recurrencias, así como en la asociación de juguetes para niñas y niñas. La poca representación en juegos y juguetes podría deberse a la etapa preadolescente del alumnado de sexto quienes pueden interesarse en otro tipo de recreación

De manera similar, las categorías de *lugares* y *actividades* se mostraron equilibradamente mayoritariamente, aunque con algunos sesgos. En otras palabras, se mostraron a ambas figuras en los mismos lugares (escuela, casa y castillo) y en igualdad de actividades (compartiendo opiniones, entrevista, clase de robótica, eventos deportivos y

festejando Halloween y Día de Muertos). Sin embargo, la presencia masculina representó la mitad de la femenina en la escuela respecto a los lugares y en compartir opiniones y festejo de Día de Muertos respecto a las actividades. Por otro lado, la presencia femenina no fue tan visible en eventos deportivos y clases de robótica como la masculina. En este sentido, la subrepresentación masculina en la escuela podría deberse al mayor número de población de mujeres que de hombres en nuestro país (Secretaría de Desarrollo Económico, 2020) y a la mayor presencia de niñas en las aulas (INEE, 2024). En tanto, las desigualdades de género en las actividades muestran el mantenimiento de estereotipos que asocian más a las mujeres y niñas de participar en celebraciones y compartir opiniones y a los hombres y niños con interés en deportes y robótica. Al respecto, la desigualdad sobre robótica coincide con la brecha de género en la tecnología en el sistema educativo mexicano (Acevedo en CEPAL y NU, 2022). Además, también coincide con los hallazgos de Guevara y Flores (2018) sobre la influencia de referentes o ausencia de ciencia de ellos en la educación en el interés y elección vocacional de niñas y jóvenes. En consecuencia, se destaca que la poca visibilidad de niñas en clase de robótica en los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés también impacta la promoción de tecnología como un área accesible para las mujeres y, por lo tanto, podría influir en las aspiraciones profesionales de niñas

En cuanto a *ropa y colores* asociados a esta, se identificaron varios estereotipos. En primer lugar, sólo tres prendas (jeans, shorts y playera,) junto con vestimenta de medio oriente y ropa típica mexicana y rusa fueron asociadas tanto a mujeres como hombres. La falda, aunque asignadas a ambos, las únicas asociaciones con las figuras masculinas fueron para referir a los personajes míticos de Thor y Loki, en otras palabras, aludiendo a un punto en la historia donde esta prenda no era excluyente de uno u otro género. Adicionalmente, dos prendas (suéter y vestimenta Rarámuri) se asignaron únicamente a las representaciones femeninas en tanto que ocho se asociaron (saco, sudadera, chaleco, pantalón, camisa chamarra, capa y traje) con las masculinas.

Pese a la gama de colores asociados de manera similar a ambos géneros, las frecuencias de algunos colores se visualizaron bajo construcciones estereotipadas al igual que el libro de tercer grado. Así, el verde, azul, morado y naranja se representó de manera igualitaria entre figuras femeninas y masculinas. No obstante, se identifico una tendencia a representar el rosa, fucsia, amarillo y floreado como femenino y el negro, café, gris, blanco,

rojo como masculinos. Sobre este punto, los resultados advierten que el aprendizaje de género sobre los colores también se reproduce en el contexto educativo y que además es un aprendizaje sistemático a través de costumbres, tradiciones y prácticas en las que se muestra la categorización de los colores desde edades tempranas.

Finalmente, la representación de *personajes históricos y míticos* se manifestó en una mayor visibilidad masculina que concuerda con el mayor protagonismo e importancia a la figura masculina en la historia.

6.1.2.2 Elementos Textuales

Sumado a las categorías de nombres propios, roles, adjetivos, oficios, ocupaciones, o profesiones, verbos, acciones, participación en narraciones y posesivos, el contenido de sexto grado abrió la posibilidad de analizar la categoría de personajes históricos o míticos. La Tabla 30 muestra los resultados en estas categorías.

Tabla 30

Resultados del análisis de elementos textuales en sexto grado

Categoría	Mujeres y niñas		Hombres y niños	
Nombres propios	Katherine Zellaine Alicia Dr. Sue Jones Emilia	Nina Thompson Lisa Lorena Aida	Leo Gabriel Smith Peter Tom Jim Robins Jefferson Mike Smith	Jones Wilson McPherson Peter Armand Mr. McGregor Thomson
Menciones	Woman: 1 Women: 3 Girl: 4 She: 14 Mrs.: 4 Madame: 0 Miss: 0 Lady:1	Mujer Mujeres Chica Ella Sra. Señora Señorita Dama	Man: 0 Men: 5 Boy: 2 He: 28 Mr.: 5 Sir: 0 Lord: 2 Gentleman: 1	Hombre Hombres Chico Él Sr. Señor Señor (relativo a la nobleza) Caballero
Adjetivos	Euphoric Very demanding Wet happy	Eufórica Muy exigente Mojada Feliz	Naughty Desperate Safe Happy	Travieso Desesperado A salvo Feliz
Roles	Mom o mother: 7 Wife:1	Mamá o madre Esposa	Father: 3 Son(s): 8 Grandpa: 1	Padre Hijo(s) Abuelo
Oficios, ocupaciones o	Dancers Gymnast	Bailarinas Gimnasta	Dancers Miller	Bailarines Molinero

profesiones			Coachman Milkmen Goalkeeper Athletes	Entrenador Lecheros Portero Atletas
Acciones	1.suggest doing 2.solve the problem 3.asking for shelter 4.didn't believe was a real princess 5.wanted nothing but the best for her son 6. asked the girl how she had slept 7.looked awful 8.looked beautiful 9.claimed to be a real princess 10.went into the bedroom 11.had spoken the truth 12.had to go out 13.say anything 14.put him to bed 15.gave him tea 16.ran swiftly across the stadium carrying the Olympic torch 17.lit the flame 18.begins with a tricky combination 19.flies from high bar to low bar 20.is here for the gold 1.sugiere hacer 2.resolver el problema 3.pidiendo refugio 4.no creía que fuese una verdadera princesa 5.no quería nada más que lo mejor para su hijo 6.le preguntó a la chica como había dormido 7.lucía horrible 8.lucía hermosa 9.afirmaba ser una verdadera princesa 10.fue a la habitación 11.había dicho la verdad 12.tuvo que salir 13.no decía nada 14.lo llevó a la cama 15.le dio té 16.corrió rápidamente por el estadio llevando la antorcha olímpica 17.encendió la llama 18.comienza con una combinación complicada 19.vuela de la barra alta a la barra baja 20.está aquí por el oro		1.wanted to marry a real princess 2.took her for her wife 3.ran away straight to 4.got extremely mad 5.caught him 6.managed to escape 7.jumped out of a window 8.began to wander 9.found the way out 10.ate all his lettuce 11.ran home 12.took the cat 13.left his mill to the eldest son 14.got him a pair of boots 15. sends these rabbits to your majesty with his respects 16.was bathing 17.walked to the king's palace 18.changed back into an ogre again 19.changed himself into a little mouse 20.was in the river 21.ordered one of his attendants 22.looked quite like a gentleman 23.went to thank his majesty 24.was delighted 25.beckoned my captain with great respect 26. allowed him to marry his daughter 27.made him a prince 28.ran up to him 29.is visiting to our school 30.wrote the earliest account of a hurricane 31.is getting into the penalty area 32.is following him, but he is slower 33.throws the ball to the edge of the penalty area 34. crosses the ball to the center 35.has been playing absolutely fantastic football 36.is going to motion 37.is coming right down the line quite back 38.wanting to take the gold home 39.takes off strongly 40.is approaching closely 41.stays quite back 42.gets the bronze medal	

		43. giving their best 44.has been training very hard 45.has lots of experience 46.help him 1.quería casarse con una verdadera princesa 2.la tomó como su esposa 3.huyó directo a 4.se enojó demasiado 5.lo atrapó 6.logró escapar 7.saltó de una ventana 8.comenzó a vagar 9.encontró el camino de salida 10.se comió toda su lechuga 11.corrió a casa 12.tomo al gato 13.le dejó su molino a su hijo más joven 14.le dio un par de botas 15.manda estos conejos a su majestad con sus respetos 16.se estaba bañando 17.camino hacia el palacio del rey 18.se transformó de nuevo en un ogro 19.se transformó a sí mismo en un pequeño ratón 20.estaba en el río 21.le ordenó a uno de súbditos 22.lucía bastante como un caballero 23.fue a agradecerle a su majestad 24.estaba encantado 25.hizo señas a mi capitán con gran respeto 26.le permitió casarse con su hija 27.lo hizo príncipe 28.corrió hacia él 29.está visitando nuestra escuela 30.escribió el primer relato de un huracán 31.se está metiendo en el área de penal 32.lo está siguiendo, pero es más lento 33.avienta el balón al área de penal 34.cruza el balón al centro 35.ha estado jugando un fútbol absolutamente fantástico 36.va en movimiento 37.está viniendo muy atrás de la línea 38.queriendo llevar la medalla de oro a casa 39.despega con fuerza 40.se está acercando 41.se queda muy atrás 42.obtiene la medalla de bronce

			43.dando su mejor esfuerzo 44.ha estado entrenando muy duro 45.tiene mucha experiencia 46.ayudarlo	
Verbos	Mentions Advertise Was Took Asked Said Told Explained Dance Wear Starts	Menciona Advertir Era Tomó Preguntó Dijo Dijo Explicó Bailar Vestir Empezar	Ran Shouted Sat down Was Said Thought Obeyed Has Wrote Dance Wear Goes	Correr Gritó Se sentó Era Dijo Pensó Obedeció Tiene Escribió Bailar Vestir Va
Participación en cuentos, historias, fábulas	The princess and the pea La princesa y el chícharo		The tale of Peter the rabbit The master cat (part 1) The master cat (part 2) The lion and the mouse El cuento de Peter el conejo El gato maestro (1ra parte) El gato maestro (2da parte) El león y el ratón	
Posesivos	Mom's birthday Lisa' mom Her dress Her children Her routine Mrs. Lunas' class Her son	El cumpleaños de mamá La mamá de Lisa Su vestido Sus hijos e hijas Su rutina La clase de la Sra. Luna Su hijo	His mother His wife His lettuce His son His donkey His cat His mill His bread His favorite (son) His bag His master His respects His words and actions His attendants His own clothes His majesty His daughter His paw His castle Mens' 100-meter athletic final Mr. McGregor's' garden The miller's son	Su madre Su esposa Su lechuga Su hijo Su asno Su gato Su Molino Su pan Su (hijo) favorito Su bolsa Su maestro Sus respetos Sus palabras y acciones Sus cortesanos Sus propias prendas Su majestad Su hija Su pata Su castillo La final atlética de 100 metros masculina El jardín del Sr. McGregor

				El hijo del molinero
Personajes históricos y míticos	1.Princess 2.Queen 3.Queen Isabella 4.Greek goddess 5.Enriqueta Basilio 1.Princesa 2.Reina 3.Reina Elizabeth 4.Diosa griega		1.Prince 2.King 3.George Devol (quien creó el primer robot en 1950) 4.Christopher Columbus 5.Fray Bartolomé de las Casas 6.Mayan god of wind, storm and fire 7.Gods of the sun and the moon 8.Gods of corn 9.Spaniards 10.Loki, a Norse god 11.Pancho Villa 1.Príncipe 2.Rey 6.Dios maya del viento, tormenta y fuego 7.Dioses del son y la luna 8.Dioses del maíz 9.Los españoles 10.Loki, un dios nórdico	

Elaboración propia

La Tabla 30 muestra un número de *nombres* notablemente superior para los hombres y niños (15) en comparación con aquellos para mujeres y niñas (9), esta escasez de figuras femeninas revela un desequilibrio en la representación de género que limita la promoción de la igualdad entre hombres y mujeres. Respecto a las *menciones,* se halló que mientras *woman* y *man* (mujer y hombres), *madame* y *sir* (señora y señor), *Mrs*. y *Mr.* (Sra. y Sr.) y *lady* y *glenteman* (dama y caballero) se incluyeron para referir a figuras masculinas y femeninas, *men* y *he* (hombres, él) como relativos a los masculinos significativamente más números que la suma de las referencias femeninas equivalentes *women* y *she* (mujeres, ella), reforzando así la desigualdad entre las representaciones femeninas y masculinas.

Las frecuencias de *adjetivos* asociados a representaciones femeninas y masculinas fueron idénticas, además, los adjetivos refirieron de manera positiva (*happy*/ feliz) para ambos géneros por lo que esta categoría se mostró con igualdad. Por el contrario, los *roles* de género favorecieron a las figuras masculinas. Es decir, el número de estos asociados a los hombres y niños no sólo fue mayor, sino que también se identificó una diferencia considerable de los roles en común (madre y padre), ya que el número de referencias del rol de madre duplicó el de padre, con lo cual se evidencia la reproducción de otorgar la

responsabilidad de cuidado de hijas e hijos a la figura femenina como resultado de la repetición de los establecidos socialmente (Butler, 2007). Sobre la categoría de *oficios, ocupaciones y profesiones*, estos favorecieron significativamente a los hombres (6 a 2). A las figuras masculinas se les representó con entrenador, molineros, atletas y lecheros (*cochman, miller athletes* y *milkmen*) en tanto que las femeninas sólo con bailarina y gimnasta (dancer, gymnast), además, únicamente se representó a ambos con bailarín y bailarina (*dancers*). Estos hallazgos revelan otra desigualdad que favorece a las figuras masculinas.

Igualmente, las *acciones* asociadas a niños y hombres resultaron en más del doble en comparación con aquellas para niñas y mujeres. Llama la atención que muchas de las acciones fueron similares en tipo para ambos géneros, es decir, a ambas figuras se les relacionó con actividades movimiento físico (*went into the bedroom*/ fue a la habitación y*, jumped out of a window* saltó de una ventana) y deseos o intenciones (*wanted nothing but the best for her son*/ no quería nada más que lo mejor para su hijo y *wanted to marry a real princess*/ quería casarse con una verdadera princesa). También de resolución de problemas (*solve the problem*/resolver el problema y *managed to escape*/ logró escapar), protección, cuidado o ayuda a otros (*put him to bed*/lo llevó a la cama, *help him*/ayudarlo y *got him a pair of boots*/le consiguió un par de botas), apariencia (*looked awful/beautiful*/ se veía horrible/hermosa y *looked quite like a gentleman*/ lucía bastante como un caballero) y actividades deportivas (*begins with a tricky combination*/ comienza con una combinación complicada y *has been playing absolutely fantastic football*/ ha estado jugando un fútbol absolutamente fantástico) (ver Tabla 30).

Sin embargo, las actividades asignadas a los hombres y niños relacionadas con movimiento físico y actividades deportivas fueron más numerosas en comparación con las mujeres y niñas. Asimismo, se registraron otras categorías como la magia en se transformó de nuevo en un ogro y se transformó a sí mismo en un pequeño ratón (*changed back into an ogre again* y *changed himself into a little mouse*), permiso (*allowed him to marry his daughter*/ le permitió casarse con su hija) y autoridad y poder como en le ordenó a uno de súbditos y lo hizo príncipe (*ordered one of his attendants* y *made him a prince*) asociadas exclusivamente con los masculinos. Estos hallazgos se alinean con las investigaciones del Instituto Nacional de las Mujeres y el Instituto de las Mujeres del estado de San Luis Potosí

(2012), Rosales y Salinas (2018) y Santiago (2015) que evidencian la tendencia a privilegiar la presencia masculina tanto en términos de visibilidad como poder en los libros de texto en la educación básica.

En la categoría de *verbos,* el número de estos asignados a las figuras masculinas fue similar al de las femeninas 12 y 11 respectivamente; además, los verbos decir, estar, vestir y bailar (*said, was, wear, dance,*) fueron característicos para ambos géneros y a ambos se les adjudicó alusiones cognitivas (explicó /explained-para las figuras masculinas/ pensó/thought-para las femeninas). No obstante, mientras a las representaciones masculinas se les asignó alusiones de movimiento (*ran, goes/* corrió, va), a las femeninas se les asoció más con cuestiones de expresión como mencionar, decir, advertir y preguntar (*mentions, told*, *advertise, asked*), reproduciendo así el estereotipo de asociar más a las mujeres con actividades de comunicación y a los hombres con aquellas de movimiento.

Sobre la participación en narraciones como *cuentos, historias o fábulas*, los hallazgos revelaron una marcada desigualdad pues otorgaron un mayor protagonismo a las representaciones masculinas. En otras palabras, se idéntico una diferencia notable de narraciones con personajes masculinos con roles primarios y secundarios: Peter el conejo, el gato maestro (1ra parte), el gato maestro (2da pate) y el león y el ratón (*The tale of Peter the rabbit, The master cat, part 1, The master cat, part 2, The lion and the mouse*), en tanto que los personajes femeninos sólo figuraron con protagonismo en el título de una narración (*the princess and the pea*/ la princesa y el chícharo). Más aún, en esta narración el rol de la figura femenina principal se mostró más bien como secundario o de acompañamiento al protagónico masculino, reduciendo la presencia del personaje femenino a su vínculo con el personaje masculino. Estos datos evidencian que la escuela, y en particular, el libro de texto reproduce estructuras de poder y jerarquías en el discurso centradas en lo masculino, lo cual incide en la autopercepción del estudiantado y por lo tanto en los procesos de construcción identitaria tanto de niñas como de niños.

Respecto a los *posesivos*, se identificaron tres desigualdades a favor de las figuras masculinas. En primer lugar, es el número de posesivos tres veces mayor (22 para las representaciones masculinas y 7 para las femeninas). En segundo lugar, se identificó una mayor representatividad de familiares como roles resultantes de las relaciones con las

figuras masculinas como su hija y su esposa (*his daughter, his wife*). En tercer lugar, sólo se mostró posesivos asociados a la honestidad (sus respetos/ *his respects*) y de nobleza (su majestad/ *his majesty)* con las figuras masculinas. Los datos en las últimas dos categorías, además de reflejar la mayor participación masculina en relatos también contribuyen a reforzar y perpetuar la visión hegemónica de la posición de los hombres en las relaciones sociales.

Por último, los *personajes históricos o míticos* a pesar de asignar personajes similares como princesa, príncipe, reina y rey (*princess-prince, Queen- King*), refuerza la desigualdad en la participación femenina en la historia puesto que en el discurso del libro sólo se incluyeron dos personajes con nombre propio para las mujeres (Enriqueta Basilio y Queen Elizabeth) en comparación con cuatro para los hombres (Pancho Villa, Christopher Columbus, George Devol y Fray Bartolomé de las Casas). Asimismo, el número de personajes de deidades femeninas fue menor (Greek goddess) que aquel asignado a las deidades masculinas (Mayan god of wind, storm and fire; gods of the sun and moon; Loki, a Norse god).

De manera análoga al análisis del libro de tercero, en el libro de sexto grado se hallaron referentes de neutralidad lingüística en las categorías de ocupaciones, sustantivos y títulos de narraciones como se aprecia en la Tabla 31.

Tabla 31

Resultados de menciones neutras en sexto grado

Menciones de ambos	ninguna	
Sustantivos neutros	People Participants Anyone Everybody Few people Partner Children Interviewer Locals Divinities Egyptians Native Americans Ancient Greeks Character Narrator	Gente Participantes Todas y todos Todos y todas Poca gente Compañera /compañero Infancias Entrevistador o entrevistadora Lugareños y lugareñas Divinidades Egipcias/os Norteamericanas/os nativas/os Antiguos griegos Personaje Narrador o narradora

	Kids A person Child Russians Teammates Masais They English supporters French supporters	Niñas y niños Una persona Niña/o Rusas/os Compañeros y compañeras de equipo Masai Ellos o ellas Seguidores ingleses Seguidores franceses
Ocupaciones neutras o que no hacen referencia a un sexo/género	Teacher Space tourist Fashion designer Sculptors Artist from Renaissance Japanese painters Firefighters Coach Professional athletes Trainers Physician Pediatrician Cardiologist Raramuri runners Professional runners Marathoners Headhunters Drone pilots 3D printing technicians Augmented reality developers Smart-building technician Nanotech engineers Urban agriculture Specialist Hunters Shoemaker	Maestra o maestro Turista especial Diseñador o diseñadora de modas Escultores y escultoras Artista del Renacimiento Pintores y pintoras japoneses Bomberos o bomberas Entrenador o entrenadora Atletas profesionales Entrenadores La o el médico Pediatra Cardiólogo o cardióloga Corredores y corredoras Rarámuri Corredores y corredoras profesionales Maratonistas Cazatalentos Pilotos y pilotas de drones Técnicos y técnicas en impresión 3 D Desarrolladores de realidad aumentada Técnico o técnica en construcción inteligente Ingenieros e ingenieras en nanotecnología Especialista en agricultura urbana Cazadores y cazadoras Zapateros y zapateras
Títulos de narraciones neutras	<u>People from the past (part 1)</u> Menciones: men, women, people, the king, they <u>People from the past (part 2)</u> Menciones: Christoper Columbus, Queen Isabella, the monarchy, Mayan god of wind, storm and fire, Gods of the sun and the moon, Gods of corn, Spaniards <u>People from the past (part 3)</u> Menciones: the people Gente del pasado (1ra parte)	

	Menciones: hombres, mujeres, gente, el rey, ellos y ellas Gente del pasado (2da parte) Menciones: Cristóbal Colón, reina Elizabeth, la monarquía, dios maya del viento, la tormenta y el fuego, dios del sol y la luna, dioses del maíz, españoles Gente del pasado (3ra parte) Menciones: la gente

Elaboración propia.

La Tabla 31 muestra que, pese al no incluir menciones conjuntas de hombres y mujeres, los textos en el libro de sexto incluyeron mayor neutralidad en ocupaciones y sustantivos que en caso de tercer grado. Así, mientras, en sexto se incluyeron 23 sustantivos y 26 ocupaciones neutras en tercero fueron 8 y 2 respectivamente. Además, en el libro de sexto se incorporaron tres relatos sin alusión a la generización en los títulos. Por lo tanto, se evidencia que el libro de sexto brinda mayores oportunidades de neutralidad y promoción de igualdad en sus elementos textuales. En consecuencia, estos hallazgos subrayan la necesidad de incorporar la perspectiva de género en el profesorado de inglés del Programa Nacional de Inglés, para que puedan aprovechar las características inclusivas e igualitarias de género del inglés y con ellos contribuir activamente en la equidad de género desde el aprendizaje del inglés.

Los resultados expuestos indican algunas semejanzas y diferencias tanto en los elementos visuales como en los textuales en ambos libros. Así, en términos de imágenes el libro de tercero muestra ligeramente más a las mujeres y niñas mientras que en el libro de sexto hay una sobrerrepresentación significativa de hombres y niños. Tanto en el libro de tercero como en el de sexto grado se encontró que los juegos, roles, lugares y actividades se mostraron de manera balanceada en términos generales. Sin embargo, en la categoría de actividades se identificó que ambos libros presentan algunos sesgos. Es decir, en el caso de tercer grado se muestra asar en la parrilla como una actividad masculina mientras que el de sexto reproduce la ideología de dominio masculino en el área de tecnología y deportes, así como del protagonismo femenino en celebraciones de tipo pasivo como es el caso de Día de muertos.

A diferencia del libro de tercero con una representación de género más balanceada en el uso de prendas, el libro de sexto limita de manera moderada a las mujeres y niñas. Por

otro lado, en ambos libros se muestran y reproducen desigualdades de género en oficios, ocupaciones y profesiones, así como en colores asociados a la vestimenta. De esta manera, ambos libros visibilizan a las figuras masculinas en un mayor número de trabajos y subrepresentan a las figuras femeninas en el área de la música y deportes. En contraste con tercer grado, en el libro de sexto se identificó la categoría de personajes históricos y míticos en la cual se resalta a la participación masculina. Asimismo, en ambos libros se identificaron tres tendencias con respecto al color de las prendas de vestir. La primera tendencia es la asignación equilibrada de los colores azul, naranja y verde para los géneros masculino y femenino. En segundo lugar, hay una asociación del amarillo, rosa, fucsia y floreado para las figuras femeninas en tanto que la última tendencia es mostrar a las figuras masculinas con tonalidades oscuras como el negro y el gris. Estas designaciones demuestran la ideología en el uso de colores en la ropa y accesorios basado en las construcciones sociales a partir del sexo manteniendo un estereotipo de género que se ha reproducido a nivel socio estructural y relacional y por tanto como una gran influencia en el aprendizaje individual como lo indica la Ley Genética General de la Teoría Histórico-sociocultural de Vygotsky.

Con respecto a la representación de género en los elementos textuales se resaltan algunas diferencias. De este modo se encontró que mientras el libro de tercero presenta igualdad en los números de nombres propios para ambos géneros, el libro de sexto visibiliza más la presencia masculina. A pesar de que se hallaron menciones similares para ambos géneros en los dos libros, hay una diferencia significativa en el pronombre personal a favor del masculino, es decir, mayor aparición de “él” que de “ella”. Otra diferencia recae en la categoría de adjetivos ya que, si bien en el libro de sexto se dio con imparcialidad en número y cualidad asignada a ambos géneros, en el de tercero se detectó una disparidad muy marcada en el número de adjetivos en detrimento de las mujeres y niñas, así como ausencia de referencias de respeto y poder para éstas en comparación con los hombres y niños. En tercer lugar, pese que el número de verbos para masculinos y femeninos fue muy similar en ambos libros, en el libro de tercero se relacionó más con movimiento a las mujeres y el de sexto a los hombres. Además, en ambos libros hay una ausencia del verbo pensar para las referencias femeninas y no así para las masculinas.

Por otra parte, en ambos grados se detectaron desigualdades y sesgos de género en relación con los roles, acciones y participación en narraciones. Para ilustrar, en los libros se destaca el rol de madre de manera significativa, además el libro de sexto grado presenta más roles masculinos que femeninos. En la categoría de acciones en ambos libros se les asignaron más a los hombres y niños especialmente en sexto grado, también se les representó en más circunstancias de fuerza, valentía, habilidades, ayuda, poder y resolución de problemas que a las mujeres y niñas. Asimismo, las narraciones en los dos grados favorecen a las representaciones masculinas no sólo en el número de frecuencias sino también en términos de protagonismo.

Agregando a lo anterior, el libro de sexto favoreció la participación de las representaciones masculinas en oficios, ocupaciones y profesiones, así como en personajes históricos y míticos no sólo en el número de recurrencias sino también en con respecto a reconocimiento para el caso de los personajes masculinos. De esta manera, en último término y a pesar de los aires de balance en las imágenes y el texto se observa un mayor número de desigualdades y estereotipos de género en los libros analizados tanto en términos visuales como textuales. Estos hallazgos coinciden con la tendencia a nivel internacional de favorecer las representaciones masculinas en asignaturas como Matemáticas, Química, Geografía, Ciencias entre otras discutidas en el estado del arte. Asimismo, coinciden con la baja incorporación de la perspectiva de género en libros de Formación Cívica y Ética (Santiago, 2015: Salinas, 2028) en primaria y secundaria en México. Los resultados y señalamientos resultan preocupantes si se toman en cuenta que la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe ha señalado la necesidad de abordar el sexismo en libros de texto en la región desde la década de los 90 (CEPAL 199 en Messina, 2001), así como la metodología para promover la igualdad de género en estos materiales de la UNESCO (UNESCO, 2009).

En este sentido, el Análisis Crítico del Discurso desde la perspectiva de Fairclough (1989) permitió identificar las dimensiones de relaciones desiguales de poder, asignaciones dominantes y estereotipadas e interacciones sociales y familiares desequilibrados en el discurso tanto visual como textual empleado en los libros de texto de inglés de Sunburst 3 y Sunburst 6.

a) Las relaciones desiguales de poder: Discurso y poder

Fairclough (1995) señala que el discurso es un elemento clave de reproducción de poder principalmente por parte de grupos o estructuras sociales interesados en la transmisión de ciertos mensajes y quien controla el discurso tiene el poder de influir en la percepción del receptor del texto, sea visual o escrito (1989). En este sentido, el discurso en términos de relaciones de poder entre las figuras masculinas y las femeninas en los libros analizados muestra superioridad masculina y por lo tanto inferioridad femenina. Las imágenes y texto resaltan una mayor presencia de los hombres y niños no sólo en términos numéricos sino también en relación con el poder y sus privilegios como mayores oportunidades laborales y por consiguiente acceso a salarios más altos, reconocimiento más prominente en la historia, adjetivos, resolución de problemas y participación en actividades de diversa índole. Lo anterior implica que las elecciones de representaciones de género visuales y textuales reflejan poder en el discurso al controlar el contenido y la interacción entre el productor del texto (autor) y el consumidor del texto (estudiantes), lo que Fairclough (1989) refiere como restricciones de relación: por lo tanto, poder oculto en la unilateralidad. Además, también revela la influencia de otros sistemas sociales, particularmente las instituciones educativas en la configuración en los currículos y libros de texto y por lo tanto en la legitimación, producción y distribución del discurso, es decir, el poder detrás del discurso.

b) Asignaciones dominantes y estereotipadas: Discurso e ideología

De acuerdo con la perspectiva de Fairclough (1989) las ideologías pueden ser perpetradas y reproducidas en el discurso como interpretación del mundo de quien lo emite donde además los grupos sociales llevan a cabo una lucha ideológica que involucra la negociación y lucha de significados por establecer su propia ideología, generando así discursos dominantes y dominados. Al respecto, el contenido, así como las ilustraciones presentadas en los libros transmiten dominio de los personajes masculinos en participación y protagonismo en las diferentes narraciones, el deporte, actividades de fuerza y valor, así como estereotipos de pasividad femenina/ destreza física masculina, carácter y personalidad del tipo tímida de las mujeres y niñas/ carácter y personalidad más audaz entre los hombres y niños, la categorización de intereses personales, la vestimenta y colores ya sea como femenino o masculino. Por consiguiente, la selección de representaciones de género en los libros refleja

ideologías que refuerzan jerarquías sociales y estructuras de poder que favorecen la percepción y socialización de los hombres y niños como el grupo dominante en varios aspectos de la vida.

c) Interacciones sociales y familiares desequilibradas: Discurso como práctica social

El lenguaje es una práctica social que moldea y a la vez es moldeada por las estructuras sociales y por lo tanto por sus normas, convenciones, interacciones, legitimación de poder, así como cuestiones económicas, políticas y culturales. (Fairclough, 1989). A este respecto, el discurso empleado en los elementos visuales y textuales de los libros analizados presentan interacciones sociales desiguales en las que se destaca la poca presencia femenina en comparación con la presencia masculina. Asimismo, la limitación de las mujeres al rol de madres, y por lo tanto restricciones en la participación de las mujeres en la sociedad y desproporción en las actividades relacionadas a la familia y al hogar, así como subordinación o dependencia femenina a los familiares masculinos, mostrando una mayor importancia a las figuras masculinas en el núcleo y jerarquía familia. En este contexto, las representaciones de mujeres, niñas, niños y niños, en gran medida, refuerzan una construcción y socialización de género sesgadas, así como las normas y relaciones de poder que normalizan las construcciones de género enmarcadas en la desigualdad.

Por otro lado, en ambos libros se presenta neutralidad en los elementos textuales como sustantivos, adjetivos, así como ocupaciones o profesiones destacando que el idioma inglés posee cualidades potenciales para el fomento de la igualdad de género en el aula. En este sentido, la Teoría Histórico-sociocultural sostiene que el aprendizaje, sobre todo en las infancias está fuertemente relacionado al lenguaje y al entorno social e interaccional tanto en círculo inmediato como las instituciones educativas. De igual manera, desde la perspectiva de la teoría de género las construcciones de género son aprendidas a través de costumbres, tradiciones, leyes, reglas, discursos, prácticas sociales, roles, estereotipos, así como en expectativas y creencias desde la infancia (Crawford y Unger, 1994; Rebollo-Catalán *et al*, 2011). De ahí que comprender las representaciones de género en el material pedagógico resulte fundamental en la detección de desigualdades reproducidas sino también para optimizar las cualidades del inglés en los procesos de aprendizaje de género del estudiantado.

Finalmente, la necesidad de llevar a cabo una revisión y restructuración de los libros de texto de inglés en educación básica, como lol señala la UNESCO (2017a), se enfatiza, no sólo en términos de perspectiva de género, sino también ante la poca relación de los libros del PRONI con los lineamientos, enfoque, prácticas sociales del lenguaje, nivel del idioma, contenidos y objetivos del programa (Castro, 2013; Pamplón y Ramírez, 2013; Alcántar Díaz y Montes Reyes, 2013; Lengeling *et al*, 2013; Pamplón y Ramírez, 2018).

6.2 Actitudes y Perspectivas de Género en el Profesorado

En este apartado se abordan los resultados obtenidos del instrumento de cuestionario aplicado tanto al grupo de opinión como al grupo activo y que corresponde a: 1) los datos demográficos de los participantes, 2) actitudes de género, 3) formación en perspectiva de género, 4) prácticas pedagógicas y 5) obstáculos y beneficios de la perspectiva de género.

6.2.1 Datos Demográficos de los Participantes

Como ya se ha mencionado la población de estudio corresponde a 14 docentes de inglés; 10 del grupo de opinión y 4 del grupo activo. Del total, 11 son del estado de Puebla (8 del grupo de opinión y 3 del grupo activo), 1 de Ciudad de México (grupo de opinión), 1 de Nuevo León (grupo de opinión) y 1 de Tlaxcala (grupo activo). Participaron en total 10 maestras (7 del grupo de opinión y 3 del grupo activo) y 4 maestros (3 de grupo de opinión y 1 de activo) de los cuales 11 cuentan con estudios de licenciatura (9 de grupo de opinión y 2 de grupo activo) y 3 de maestría en las áreas de enseñanza del inglés (grupo de opinión), finanzas públicas y e-learning (grupo activo). Entre el grupo de opinión 8 de las y los participantes tienen un grado universitario en la disciplina de la enseñanza del idioma, 1 en formación normalista y 1 en comercio internacional. En tanto, en el grupo activo 3 de los participantes cuentan con perfil en la enseñanza del inglés mientras que una docente cuenta con un perfil profesional en el área de administración. La Tabla 32 a continuación visualiza esta información.

Tabla 32

Características de las y los participantes

Participante	Grupo	Sexo	Lugar de procedencia	Estudios
Teacher V	De opinión	H	Nuevo Léon	Licenciatura: Lenguas Modernas

Teacher J	De opinión	H	Puebla	Licenciatura: Comercio Exterior Maestría: Enseñanza del Inglés
Teacher R	De opinión	M	San Martín Texmelucan	Licenciatura: Lenguas Modernas
Teacher Z	De opinión	M	Puebla	Licenciatura: Lenguas Modernas
Teacher P	De opinión	M	Puebla	Licenciatura: Educación secundaria
Teacher L	De opinión	M	Puebla	Licenciatura: Lenguas Modernas
Teacher D	De opinión	M	Puebla	Licenciatura: Lenguas Modernas
Teacher T	De opinión	M	Coronango, Puebla	Licenciatura: Lenguas Modernas (Inglés)
Teacher F	De opinión	H	San Mateo Zoyamazalco, Puebla	Licenciatura: Enseñanza del inglés
Teacher S	De opinión	F	Ciudad de México	Licenciatura: Enseñanza del inglés
Teacher B	Activo	H	Acajete, Puebla	Licenciatura: Lenguas Modernas
Teacher C	Activo	M	Puebla	Licenciatura: Administración Maestría: Finanzas Públicas
Teacher N	Activo	M	Puebla	Licenciatura: Lenguas Modernas
Teacher I	Activo	M	Tlaxcala	Licenciatura: Lenguas Modernas Maestría: E-Learning

Fuente propia.

La información en la Tabla 32, muestra a pesar de la inclusión de docentes masculinos, la enseñanza del inglés en educación primaria en el estado de Puebla está a cargo principalmente a manos de docentes femeninas, lo que a su vez sugiere el mantenimiento de la feminización de la enseñanza en educación básica en nuestro país. Asimismo, se evidencia la diversidad de contextos geográficos y culturales del profesorado del PRONI lo que resulta en variedad de construcciones y percepciones del mundo, incluyendo la socialización, construcciones y percepciones de género. Por último, queda claro que la mayoría de los participantes cuenta con formación profesional en la enseñanza del inglés y por lo tanto cuenta con el perfil profesional para la enseñanza del idioma con diferente alumnado.

De los 14 participantes, 13 indicaron contar con certificación en el idioma inglés; todos y todas en el grupo activo y 9 del grupo de opinión. De manera similar, 13 refirieron contar con formación en la enseñanza del inglés mientras que una docente del grupo activo indicó no tenerla. También en la línea de formación, 7 de los docentes del grupo de opinión tienen formación o algún curso en el extranjero mientras que el otro 50% no, es decir, 3 del grupo de opinión y los 4 del grupo activo. Por otro lado, la mayoría tanto en el grupo de

opinión (9 docentes) como activo (3 docentes) ha asistido a algún curso de actualización o congreso en la enseñanza del inglés recientemente. Con relación al nivel del inglés, el profesorado participante se sitúa principalmente en los niveles B2 (avanzado) y C1 (dominio operativo eficaz) de acuerdo con el marco común europeo de referencias. Esta información se presenta en la Tabla 33 a continuación.

Tabla 33

Formación profesional de las y los participantes

Grupo	Sexo	Certificación en el idioma	Formación en la enseñanza del inglés	Curso o formación en el extranjero	Actualización reciente	Nivel de ingles
De opinión	H	Si	Si	Si	Si	B2
De opinión	H	Si	Si	No	Si	C1
De opinión	M	Si	Si	No	Si	B2
De opinión	M	Si	Si	Si	Si	C1
De opinión	M	Si	Si	No	Si	B1
De opinión	M	No	Si	Si	Si	B2
De opinión	M	Si	Si	No	Si	B2
De opinión	M	Si	Si	No	Si	B2
De opinión	H	Si	Si	No	No	B2
De opinión	M	Si	Si	No	Si	B2
Activo	H	Si	Si	No	Si	B2
Activo	M	Si	No	No	Si	B2
Activo	M	Si	Si	No	No	C1
Activo	M	Si	Si	No	Si	C1

Fuente propia.

La Tabla 33 indica que, a pesar de los diferentes perfiles profesionales en el PRONI, la mayoría del profesorado en la enseñanza del inglés a nivel primaria cuenta con las cualidades adecuadas para la enseñanza del inglés como son la formación y conocimiento pedagógico y dominio del idioma. Además, muchos de las y los profesores han complementado su formación con algún curso en el extranjero, así como actualización o congreso reciente en la enseñanza del inglés lo cual indica el mantenimiento al día de las maestras y los maestros con las herramientas, tendencias y metodologías educativas apropiadas para la correcta adaptación a las demandas y cambios continuos en la educación y en la sociedad, así como propiciar mejoras en las estrategias de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera. De la misma manera, dicha capacitación continua y experiencias de formación pedagógica han de contribuir a la construcción de género en el

ambiente educativo puesto que son un medio para que el profesorado tenga más oportunidades de comprender las desigualdades de género que se manifiestan en las prácticas educativas.

La mayoría del profesorado participante tiene amplia experiencia docente. En otras palabras, 50 % (5 docentes) del grupo de opinión y 50 % (2 docentes) del grupo activo tiene entre 10 y 15 años, 1 docente del grupo de opinión y 1 del activo entre 15 a 20 años, 1 del grupo de opinión y 1 de activo entre 6 a 7 años en tanto el resto (3 docentes del grupo de opinión) cuenta con experiencia de 1 a 5 años. De igual forma, la experiencia con infancias en ambos grupos es extensa. Así, entre el grupo de opinión 5 de los participantes cuentan con experiencia entre 10 a 20 años, 2 entre 6 a 7 años, 1 entre 4 a 5 años y 2 entre 1 a 3 años. Por parte del profesorado del grupo activo 2 profesoras tienen experiencia entre 10 a 15 años, otra docente entre 6 a 7 años y el profesor cuenta con 8 a 9 años de experiencia con niñas y niños. La experiencia del profesorado laborando en el PRONI es amplia en su mayoría. En el grupo de opinión 40% indicaron más de 10 años, 10 % entre 8 a 9 años, 10 % de 6 a 7 años y 40 % entre 1 a 3 años. Con respecto al grupo activo 3 docentes (75%) han laborado en el Programa entre 10 a 15 años y 25 % (1 docente) entre 6 a 7 años. La experiencia docente en los diferentes ámbitos se ilustra en la Tabla 34.

Tabla 34

Experiencia pedagógica de las y los participantes

Grupo	Sexo	Experiencia docente	Experiencia con infancia	Experiencia en el PRONI
De opinión	H	10 a 15 años	10 a 15 años	8 a 9 años
De opinión	H	10 a 15 años	10 a 15 años	Más de 10 años
De opinión	M	10 a 15 años	10 a 15 años	Más de 10 años
De opinión	M	10 a 15 años	10 a 15 años	Más de 10 años
De opinión	M	1 a 3 años	1 a 3 años	1 a 3 años
De opinión	M	10 a 15 años	15 a 20 años	Más de 10 años
De opinión	M	10 a 15 años	6 a 7 años	6 a 7 años
De opinión	M	6 a 7 años	6 a 7 años	1 a 3 años
De opinión	H	1 a 3 años	1 a 3 años	1 a 3 años
De opinión	M	4 a 5 años	4 a 5 años	1 a 3 años
Activo	H	10 a 15 años	8 a 9 años	Más de 10 años
Activo	M	6 a 7 años	6 a 7 años	6 a 7 años
Activo	M	10 a 15 años	10 a 15 años	Más de 10 años
Activo	M	15 a 20 años	10 a 15 años	Más de 10 años

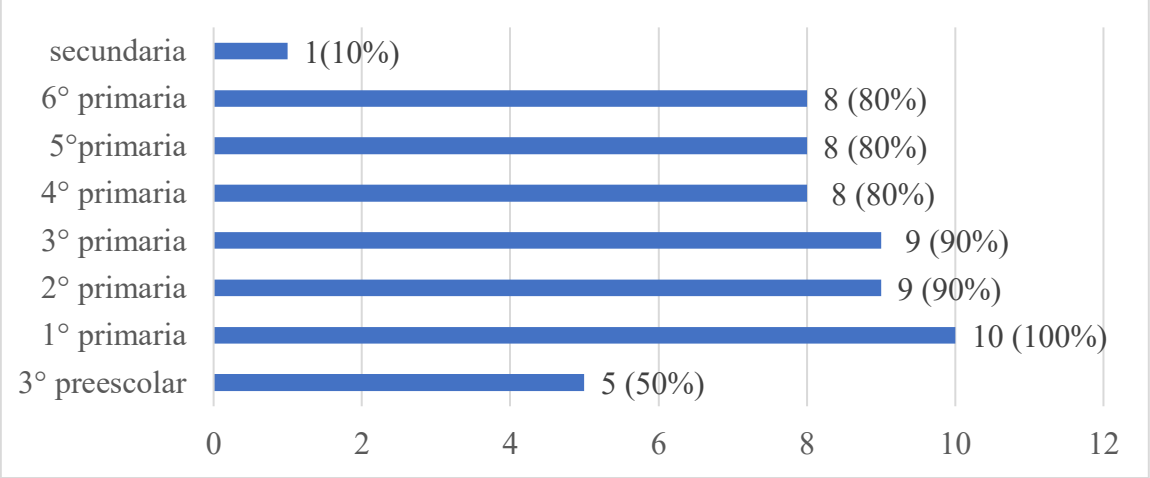
Fuente propia.

A partir de la información presentada en la Tabla 34 queda en evidencia la amplia trayectoria de la mayoría de los y las participantes en la docencia, en la enseñanza con niños y niñas y en la enseñanza del inglés en el PRONI. Por consiguiente, cuentan con varios años de experiencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés en edades infantiles y bajo los parámetros del Programa. Aunado a esto, disponen de los conocimientos de la organización y características del PRONI tanto en sus objetivos de aprendizaje de cada Ciclo o Fase, enfoque pedagógico, organizadores curriculares, así como de experiencia en cursos, Consejos Técnicos e información recibida por parte del Programa a lo largo de varios años y bajo diferentes coordinaciones.

Entre su experiencia en el Programa, el profesorado ha impartido clases de inglés desde 3° de preescolar a 6° de primaria en su mayoría como se observa en las Figuras 9 y 10. La Figura 11 muestra que el grupo de opinión tiene más experiencia impartiendo clases en los grados de 1°, 2°, 3°, 4°, 5° y 6° de primaria y en menor proporción en 3° de preescolar y secundaria.

Figura 9

Grados escolares impartidos en el PRONI entre el grupo de opinión

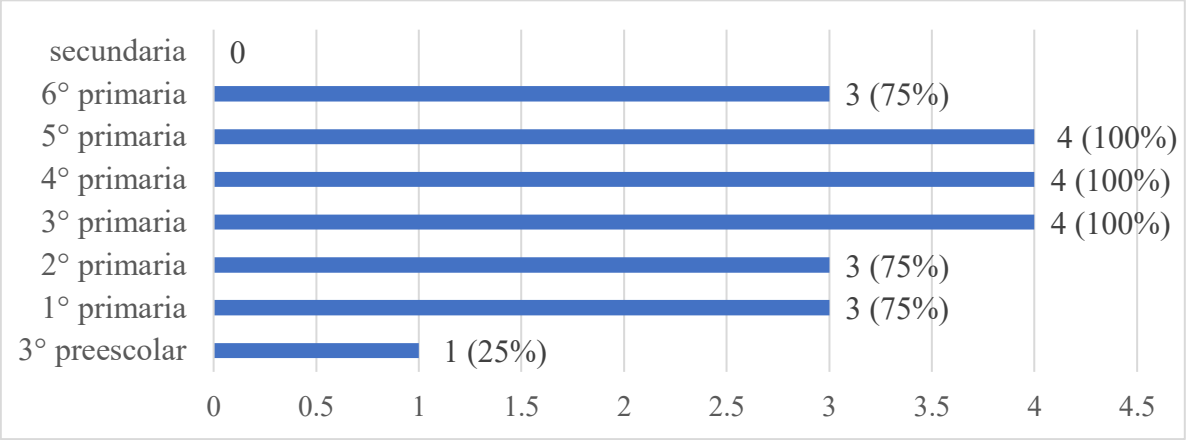


Fuente propia.

La Figura 10 indica que en el grupo activo el profesorado ha impartido clases de inglés con mayor frecuencia en los grados de 3°, 4° y 5°, así como en 1°, 2° y 6° de primaria en tanto que sólo una profesora ha trabajado con 3° de preescolar.

Figura 10

Grados escolares impartidos en el PRONI entre el grupo activo



Fuente propia.

Los datos de las Figuras 9 y 10 confirman que el profesorado tanto en el grupo de opinión como del activo, en su mayoría, cuenta con experiencia en la enseñanza del inglés en todos los grados de educación primaria en el Programa Nacional de Inglés y en particular en los grados 3° y 6°. Por consiguiente, cuentan con experiencia en la enseñanza del idioma en los diferentes ciclos o niveles de organización del programa, así como en las diferentes etapas de la infancia. Esto, a su vez, resulta en el conocimiento no sólo de los contenidos y estrategias de enseñanza-aprendizaje sino también en el discernimiento de los intereses particulares de acuerdo con la edad, así como algunas características de socialización de género en diferentes etapas infantiles en la educación.

6.2.2 Actitudes de Género

Los resultados obtenidos en las actitudes de género se estructuran en tres apartados que corresponden a los planos o niveles socio-estructural, relacional e individual de la reproducción de género.

6.2.2.1 Nivel Socio-estructural

Los datos obtenidos en el plano socio-estructural indican un grado alto de sensibilización de género en términos generales tanto entre el profesorado del grupo de opinión como el profesorado del grupo activo en las categorías analizadas. Tal como se observa en la Tabla 35, los 3 docentes masculinos, así como 5 de las profesoras no están de

acuerdo con la idea que *las mujeres hacen mejor las tareas domésticas*. En tanto para una docente las tareas sí son realizadas de una mejor manera por las mujeres y para otra docente no está claro. Con respecto a los juegos y juguetes para 6 profesoras y los 3 maestros es normal que *niñas y niños jueguen a las mismas* cosas, es decir, indican una cultura igualitaria de género en este aspecto mientras que otra docente no concuerda con el uso igualitaria de juegos y juguetes entre niñas y niños. A diferencia de la actitud igualitaria en las *habilidades matemáticas* entre ambos géneros en los 10 participantes y, pesar de que 7 de las y los participantes indican una actitud igualitaria, se encontró que para 3 profesoras *las ropas y objetos de color* rosa sí son más propias para las mujeres y niñas que para los hombres y niños. Finalmente, todas y todas señalaron que tanto madres como padres deben *cuidar a sus hijos e hijas*. Esta información se aprecia en la Tabla 35 a continuación.

Tabla 35

Actitudes de género en el nivel socio-estructural entre el grupo de opinión

	Completamente en desacuerdo y en desacuerdo (M)	**Completamente en desacuerdo y en desacuerdo (H)**	**Completamente de acuerdo y de acuerdo (M)**	**Completamente de acuerdo y de acuerdo (H)**	**No sé (M)**	**No sé (H)**
Las tareas domésticas las hacen mejor las mujeres	5	3	1	0	1	0
Es normal que niñas y niños jueguen a lo mismo	1	0	6	3	0	0
Los niños y hombres son naturalmente mejor para las matemáticas	7	3	0	0	0	0
Las ropas y objetos de color rosa son más para las niñas y mujeres que para los hombres y niños	4	3	3	0	0	0
Las madres son las que	7	3	0	0	0	0

deben cuidar a sus hijos e hijas						

Fuente propia.

Los datos en la Tabla 35 revelan una actitud de igualdad en las habilidades matemáticas y el cuidado de las hijas y los hijos entre todo el profesorado participante del grupo de opinión, así como algunas diferencias de género en la distribución de las labores domésticas, juegos y juguetes y asignación del color rosa. Así, todos los profesores masculinos, además de los aspectos ya señalados, indican una actitud igualitaria en las habilidades de hombre y mujeres en labores domésticas, juegos y juguetes y la asignación del color rosa. En contraste, entre algunas docentes femeninas persisten estereotipos de género en las tareas del hogar, juegos y juguetes y el color rosa, siendo el último el más marcado entre las profesoras. Lo anterior indica una sensibilidad de género alta hacia la cultura de género entre este grupo de participantes y particularmente entre el profesorado masculino.

La Tabla 36 a continuación, indica una actitud de igualdad en *los juegos y juguetes, habilidades matemáticas, asignación del color rosa y el cuidado de hijos e hijas* entre las y el docente del grupo activo. Por otro lado, también muestra que para una maestra *las tareas domésticas las hacen mejor las mujere*s revelando la persistencia de este estereotipo entre las participantes femeninas. A pesar de esto, se observa un mayor grado de sensibilidad de género entre el grupo activo en el nivel social y cultural en comparación con el grupo de opinión.

Tabla 36

Actitudes de género en el nivel socio-estructural entre el grupo activo

	Completamente en desacuerdo y en desacuerdo (M)	**Completamente en desacuerdo y en desacuerdo (H)**	**Completamente de acuerdo y de acuerdo (M)**	**Completamente de acuerdo y de acuerdo (H)**	**No sé (M)**	**No sé (H)**
Las tareas domésticas las hacen mejor las mujeres	2	1	1	0	0	0
Es normal que niñas y niños jueguen	0	0	3	1	0	0

a lo mismo						
Los niños y hombres son naturalmente mejor para las matemáticas	3	1	0	0	0	0
Las ropas y objetos de color rosa son más para las niñas y mujeres que para los hombres y niños	3	1	0	0	0	0
Las madres son las que deben cuidar a sus hijos e hijas	3	1	0	0	0	0

Fuente propia.

Las Tablas 35 y 36 ponen de manifiesto una actitud de género igualitaria entre el profesorado de inglés, siendo esta tendencia más acentuada entre los docentes que entre las profesoras, lo cual sugiere una apertura hacia las nuevas masculinidades y feminidades entre los docentes de inglés del Programa Nacional de Inglés en las aulas de educación primaria. Se observa la eliminación de algunos mandatos sociales como la realización de tareas domésticas, cuidados en el hogar como labores femeninas y del dominio masculino en las matemáticas. Lo anterior, podría estar relacionado con los avances de integración y promoción de la igualdad en el marco jurídico del país y en el Planes Nacionales de Desarrollo descritos en el capítulo de contexto nacional. Asimismo, los resultados en relación a las matemáticas se diferencian de aquellos remitidos en América Latina (Strasser y Susperreguy, 2016) y México (Ramírez y Chávez, 2012) sobre la percepción sesgada a beneficio del desempeño académico de los alumnos masculinos en el aprendizaje de las matemáticas en el nivel básico. Es decir, el profesorado de inglés del PRONI, en comparación con otro tipo de profesorado, no ha sido influenciado por los factores sociales y culturales que diferencian el rendimiento y habilidades matemáticas entre hombres y mujeres. De manera similar, los resultados indican la reducción significativa de estereotipos en el uso de juguetes y uso del color rosa. Esto, a su vez, se traduce en una actitud positiva del profesorado hacia los cambios sociales y culturales de género que favorecen la igualdad

entre hombres y mujeres. De esta manera, los resultados sugieren una alta disposición hacia la cultura de igualdad en el nivel social y cultural de la enseñanza de género en las aulas.

6.2.2.2 Nivel Interpersonal

Los resultados en el plano interaccional muestran una tendencia hacia la actitud de género entre el profesorado en ambos grupos. La Tabla 37 indica que todos los maestros y un porcentaje considerable de las maestras no concuerdan con que *un hombre no debe salir con otra mujer que no sea su pareja* mientras que 3 profesoras sí consideran inadecuado que lo haga. De manera similar, 4 maestras y 2 de los profesores no concuerdan con que *una mujer no debe salir con otro hombre que no sea su pareja* en tanto que 3 docentes femeninas y uno masculino no percibe adecuado que una mujer salga con otro hombre que no sea su pareja. En relación con *la interacción entre el alumnado*, todos y todas en el profesorado perciben adecuado el trabajo en equipos mixtos. También, se encontró que tanto las maestras como los maestros no consideran que *las mujeres deban preocuparse más que los hombres de su aspecto físico*. Por otro lado, se encontró que a pesar de que 9 de los participantes perciben igualdad de género en términos de liderazgo en las reuniones académicas, una docente sí considera que *generalmente son los profesores masculinos quienes tienen el liderazgo*. Por último, para 5 docentes (2 femeninas y los 3 masculinos) no es natural que exista diferenciación en los juegos y juguetes para niñas y niños, pero para 4 profesoras sí es *natural que existan juguetes y juegos para niñas y otros para niños* y para otra más no está claro.

Tabla 37

Actitudes de género en el nivel interpersonal entre el grupo de opinión

	Completamente en desacuerdo y en desacuerdo (M)	**Completamente en desacuerdo y en desacuerdo (H)**	**Completamente de acuerdo y de acuerdo (M)**	**Completamente de acuerdo y de acuerdo (H)**	**No sé (M)**	**No sé (H)**
Un hombre no debe salir con otra mujer que no sea su pareja	4	3	3	0	0	0
Es preferible que el alumnado trabaje en	7	3	0	0	0	0

equipos de su mismo género que en equipos mixtos						
Una mujer no debe salir con otro hombre que no sea su pareja	4	2	3	1	0	0
Las mujeres deben preocuparse más que los hombres de su apariencia física	7	3	0	0	0	0
En las reuniones académicas generalmente son los profesores masculinos quienes tienen el liderazgo	6	3	1	0	0	0
Es natural que existan juguetes y juegos para niñas y otros para niños	2	3	4	0	1	0

Fuente propia.

La Tabla 38 descubre hallazgos similares entre el profesorado del grupo activo. De esta manera, se observa que la mayoría (2 docentes y el profesor) no concuerdan con que *un hombre o mujer no debe salir con otra mujer u hombre que no sea su pareja*, pero para una de las maestras sí es inadecuado tanto que hombres como mujeres salgan con otras personas que no sean sus parejas. Todos los participantes indicaron adecuado *el trabajo en equipos mixtos de niñas y niños*. Asimismo, mientras que para la mayoría la preocupación de *la apariencia física* no debe ser exclusiva de las mujeres, para una docente este hecho no está claro. También, la mayoría no está de acuerdo con el hecho que *en las reuniones académicas generalmente el liderazgo esté a manos de los profesores masculinos*, pero al igual que en grupo de opinión una profesora sí lo percibe de esta manera. En contraste con

el grupo de opinión, para todo el profesorado activo no *es natural que existan juguetes y juegos para niñas y otros para niños*.

Tabla 38

Actitudes de género en el nivel interpersonal entre el grupo activo

	Completamente en desacuerdo y en desacuerdo (M)	**Completamente en desacuerdo y en desacuerdo (H)**	**Completamente de acuerdo y de acuerdo (M)**	**Completamente de acuerdo y de acuerdo (H)**	**No sé (M)**	**No sé (H)**
Un hombre no debe salir con otra mujer que no sea su pareja	2	1	1	0	0	0
Es preferible que el alumnado trabaje en equipos de su mismo género que en equipos mixtos	3	1	0	0	0	0
Una mujer no debe salir con otro hombre que no sea su pareja	2	1	1	0	0	0
Las mujeres deben preocuparse más que los hombres de su apariencia física	2	1	0	0	1	0
En las reuniones académicas generalmente son los profesores masculinos quienes tienen el liderazgo	2	1	1	0	0	0
Es natural que existan juguetes y juegos para niñas y otros	3	1	0	0	0	0

para niños						

Fuente propia.

Los datos en el nivel interpersonal presentadas en las Tablas 37 y 38 exponen que existe una actitud igualitaria en términos de trabajo de equipo de manera mixta en el alumnado y apariencia física de mujeres y hombres, así como la presencia de cierto grado de sesgo en relación con salir con otras personas, liderazgo en las reuniones académicas y juegos y juguetes principalmente entre el personal docente femenino del grupo de opinión. Por otro lado, entre el profesorado activo se observa actitud de igualdad en el trabajo de equipo mixto entre niñas y niñas, cierto sesgo en no salir con otras personas que no sean la pajera de hombres y mujeres y liderazgo en reuniones académicas, así como un poco de incertidumbre en cuanto que las mujeres deben preocuparse más que los hombres de su apariencia física y en la diferenciación de género en juegos y juguetes. En otras palabras, los hallazgos en el plano interpersonal muestran un pensamiento igualitario en la interacción entre niñas y niños, así como la reducción del sesgo sobre el cuidado de la apariencia física en el profesorado de inglés del Programa. Sin embargo, también revelan cierto sesgo en la percepción de las relaciones de pareja, así como mayor grado de sensibilidad en este aspecto por parte del profesorado masculino. Este hecho sugiere un cierto grado de sesgo en la interacción de pareja y entre hombres y mujeres en el profesorado femenino. Pese a los indicadores de liderazgo por parte de los profesores masculinos en las reuniones académicas, ya sea por percepción o experiencia, se aprecia que prevalece una construcción de género sin sesgos en el ejercicio de liderazgo entre hombres y mujeres. Es importante destacar que la desigualdad en liderazgo y altos cargos se ha relacionado con el fenómeno de “techo de vidrio” o “techo de cristal” implica la existencia de obstáculos invisibles que en ocasiones las mismas mujeres insertan en sus aspiraciones profesionales (Lamas, 1996) y que tienen que ver con las construcciones de inferioridad-superioridad, que les impide alcanzar estos cargos o ascensos y que autolimitan los avances en igualdad. Por otro lado, las ocurrencias de generización de juegos y juguetes entre algunas de las profesoras se traduce en la posible creación de ciertas diferencias de género en el aula.

6.2.2.3 Nivel Individual

En el plano personal o individual se vislumbra un posicionamiento con mayor tendencia a la igualdad de género con algunos sesgos entre los 14 participantes. En la Tabla 39 se puede ver que el total de docentes del grupo de opinión comparte *expectativas profesionales* igualitarias para las mujeres, creencias adaptativas hacia los diferentes *roles* que puede ejercer una mujer más allá de ser madre, así como pensamiento igualitario hacia el *reparto de responsabilidades familiares y de cuidado*. A pesar de que 9 docentes (6 mujeres y los 3 hombres) mostraron inclusión, se encontraron indicios leves de homofobia en una de las docentes pues *considera comprensible incomodarse de personas cercanas que son homosexuales, lesbianas o transexuales*, lo cual se entiende como una actitud negativa hacia las personas pertenecientes a estos grupos. También, se destaca que para la mitad de los participantes (4 mujeres y 1 hombre) el *ser hombre tenga más ventajas que ser mujer* y que 3 de ellos (2 profesoras y 1 maestro) perciban que *las niñas son mejores en el aprendizaje de una segunda lengua*. Estos hallazgos se ilustran en la Tabla 39.

Tabla 39

Actitudes de género en el nivel individual entre el grupo de opinión

	Completamente en desacuerdo y en desacuerdo (M)	Completamente en desacuerdo y en desacuerdo (H)	Completamente de acuerdo y de acuerdo (M)	Completamente de acuerdo y de acuerdo (H)	No sé (M)	No sé (H)
Yo creo que las mujeres pueden ser bomberas, policías, futbolistas…	7	3	0	0	0	0
Yo considero que es comprensible incomodarse de personas cercanas que son homosexuales, lesbianas o transexuales	6	3	1	0	0	0
Yo creo que el rol más importante de una mujer es	7	3	0	0	0	0

ser madre						
Yo considero que ser hombre tiene más ventajas que ser mujer	3	2	4	1	0	0
Yo considero que las actividades de casa y cuidado de los hijos e hijas deberían distribuirse por igual	0	0	7	3	0	0
Yo considero que las niñas son mejores en el aprendizaje de una segunda lengua	5	2	2	1	0	0

Fuente propia.

Al igual que en el grupo de opinión, se aprecia en la Tabla 40 a continuación que en el profesorado del grupo activo se encontró un pensamiento igualitario hacia las *expectativas profesionales de las mujeres* y apertura hacia los diferentes *roles de las mujeres*. De manera similar, la mayoría del profesorado (2 profesoras y el docente) indican *inclusión hacia las personas homo/transexuales*; sin embargo, la falta de posicionamiento de una de las participantes también sugiere cierto grado de homofobia leve. Otra similitud con el grupo de opinión es que para la mitad de los participantes del activo (ambas femeninas) asumen que *ser hombre tenga más ventajas que ser mujer*. Si bien para dos de las docentes y el profesor mostraron una actitud igualitaria personal hacia *el reparto equitativo de responsabilidades familiares*, se encontró que una de las docentes no concuerda con dicha distribución. Por último, llama la atención que mientras la mitad (el profesor y una docente) perciba *habilidades igualitarias en el aprendizaje del idioma entre niños y niñas* la otra mitad no tenga un posicionamiento al respecto.

Tabla 40

Actitudes de género en el nivel individual entre el grupo activo

	Completamente en desacuerdo y en desacuerdo	Completamente en desacuerdo y en desacuerdo	Completamente de acuerdo y de acuerdo (M)	Completamente de acuerdo y de acuerdo (H)	No sé (M)	No sé (H)

	(M)	(H)				
Yo creo que las mujeres pueden ser bomberas, policías, futbolistas…	3	1	0	0	0	0
Yo considero que es comprensible incomodarse de personas cercanas que son homosexuales, lesbianas o transexuales	2	1	0	0	1	0
Yo creo que el rol más importante de una mujer es ser madre	3	1	0	0	0	0
Yo considero que ser hombre tiene más ventajas que ser mujer	1	1	2	0	0	0
Yo considero que las actividades de casa y cuidado de los hijos e hijas deberían distribuirse por igual	1	0	2	1	0	0
Yo considero que las niñas son mejores en el aprendizaje de una segunda lengua	1	1	0	0	2	0

Fuente propia.

Los resultados en las Tablas 39 y 40 exponen que mientras el profesorado de inglés en ambos grupos muestra una actitud personal igualitaria en las oportunidades laborales y roles de las mujeres, algunas profesoras muestran cierta homofobia y sesgo en la distribución de labores domésticas y de cuidado en el hogar. A este respecto, el estudio de Penna y Mateos (2014) también ha dado a conocer la existencia de cierto grado de homofobia entre docentes en Latinoamérica. En este sentido, Lamas (2007, p. 6) refiere a la

homofobia como “un resultado de la lógica de género” ya que esta lógica supone una complementación reproductiva entre hombres y mujeres que pese que no significa complementariedad en aspectos sociales ni culturales establece y reafirma una normatividad heterosexual que discrimina y condena a la homosexualidad. Por lo tanto, se percibe que la falta de aceptación a la diversidad sexual entre el profesorado es una realidad en las aulas que pudiera contribuir a la discriminación de estudiantes de la comunidad, así como al rechazo de lo percibido como comportamiento no masculino.

Asimismo, algunos docentes tanto mujeres como hombres indican cierto sexismo al considerar que ser hombre tiene más ventajas, también, asumen a título personal, que puede ser basado en la experiencia, la creencia que las niñas tienen más habilidades en el aprendizaje de una segunda lengua. Estos datos indican que el profesorado de la enseñanza del inglés en primaria pública ha internalizado la igualdad laboral y distribución de responsabilidades entre hombres y mujeres, así como una reconstrucción más igualitaria sobre los roles sociales de las mujeres en nuestra sociedad. Llama la atención el mantenimiento de la creencia personal de mayores ventajas para la masculinidad, así como de cierta actitud negativa hacia las personas homo/transexuales sobre todo entre las profesoras. En este sentido, Crawford y Unger (1994) argumentan que es en el nivel personal que las mujeres internalizan la “devaluación y subordinación” (p.40) y que tanto hombres como mujeres aceptan y ponen en práctica la masculinidad y feminidad adscritos en su cultura. Por lo tanto, se observa que las profesoras perciben menos expectativas para su género y que rechazan en cierto grado los comportamientos fuera de la norma de lo masculino y femenino percibido como los naturales, así como aquello fuera de la heteronormalidad. De manera similar, el mantenimiento de la creencia del dominio femenino en el aprendizaje de inglés entre algunos docentes puede sugerir sesgos en la valoración del aprendizaje entre los niños y niñas y por lo tanto en diferenciación de oportunidades de aprendizaje entre ambos.

Estos hallazgos presentados indican actitudes positivas en los tres niveles de reproducción de género entre el profesorado del PRONI en educación primaria pese a vivir en un país con una de las mayores brechas de género en empleo y en el hogar, así como el fuerte señalamiento a las mujeres que no siguen las normas sociales desde épocas precoloniales, la joven inclusión de las mujeres en la educación y limitaciones en la

formación profesional con perspectiva de género abordados en el capítulo de contexto. En el nivel sociocultural se observa una actitud igualitaria en términos generales y más acentuada que en los niveles interpersonal e individual. Sin embargo, se encontró algunos aspectos legitimados por el modelo social y las interacciones entre hombres y mujeres asumidos por algunos de los y las docentes, así como actitudes menos definidas en el plano individual. Estos hallazgos señalan que aún persiste cierto grado de sesgo y sexismo en la diferenciación de género en juegos y juguetes, la feminización del color rosa, relaciones afectivas y mayores ventajas masculinas. En menor grado en realización de labores domésticas como femeninas, el cuidado de hijos e hijas a cargo de las madres, liderazgo masculino y rechazo a la homo/transexualidad. De igual manera, las ocurrencias de falta de posicionamiento en los tres niveles sugieren la reflexión y cuestionamiento de la normatividad establecida a nivel social, cultural e interaccional y por lo tanto un proceso de reconstrucción de género entre el profesorado de inglés participante.

Vygotsky ha resaltado el rol del docente como adultos y mediadores de la cultura (Carrera y Mazzarella, 2001) en el círculo de los infantes en el aprendizaje, puesto que es a través del lenguaje y la interacción con otras personas que se adquieren no sólo conocimientos, sino también habilidades y pautas para la estructuración de la personalidad. Para este autor, los procesos de desarrollo y aprendizaje en la infancia son gracias a la combinación de habilidades y conocimientos del infante con las de las personas a su alrededor (Scrimsher y Tudge, 2003). Asimismo, la Teoría Histórico-Sociocultural destaca que los estudiantes participan activamente en su desarrollo académico, social y afectivo (Carrera y Mazzarella, 2001) con el docente como mediador de contenido, lenguaje e interacciones (Orrú, 2012). En este sentido, pese que las actitudes sesgadas o sexistas en los niveles social, interpersonal e individual y los indicios de homofobia entre algunos docentes no es alarmante, es importante recordar su rol fundamental en la creación de entornos de aprendizaje seguros y sin discriminación. De igual manera, el aprendizaje social de la Teoría de Vygotsky y la Teoría de género destacan que el cuestionar y conocer los sesgos y desigualdades de género en la educación facilita el empleo de recursos y enfoque adecuados. Asimismo, que existen creencias, expectativas y posicionamiento entre el profesorado como sujetos que pueden plasmarse a través de las prácticas pedagógicas e interacciones sociales promovidas en el aula que en última instancia tienen una influencia

de aprendizaje en el alumnado. En este sentido y a la luz de las actitudes de género develadas se percibe que las construcciones de género del profesorado PRONI, como adultos cercanos a las infancias, muestran en gran medida comportamientos que reflejan respeto e igualdad; por lo tanto, facilitan las oportunidades de implementar estrategias de formación de generaciones de estudiantes más igualitaria y sensible a las diferencias de género.

6.2.3 Formación en Perspectiva de Género, Igualdad y Equidad de Género

Los resultados sobre la formación docente también se presentan en primer lugar con respecto al grupo de opinión y enseguida con el grupo activo. La Tabla 41 revela que a la mayoría de los docentes en el grupo de opinión no se le ha *brindado formación sobre la perspectiva de género en la educación por parte de Programa o su institución*, tampoco ha *recibido capacitación docente en sensibilidad de género* o *material sobre el uso del lenguaje con perspectiva de género* o *material didáctico con perspectiva de género*. Por otro lado, la mitad de los participantes sí ha recibido material de capacitación docente sobre *la convivencia escolar*. De igual manera, el 50 % del profesorado (4 mujeres y 1 hombre) señalan *saber la diferencia entre sexo y género* en tanto que 4 (2 mujeres y 2 hombres) externaron falta de seguridad al respecto. Todas las profesoras y todos los docentes *consideran importante la incorporación de la perspectiva de género en la educación*, así como apertura a la *capacitación sobre temas de género* para la educación. Al hablar de género en el aula llama la atención que la mitad de los participantes (3 mujeres y 1 hombre) prefieran *evitar algunas cuestiones de género* y que sólo 4 de ellos (3 profesoras y 1 maestro) tengan *noción de cómo promover la igualdad de género en el aula*. Esta información se presenta en la Tabla 41 a continuación.

Tabla 41

Formación docente en el grupo de opinión

	Si (M)	**Si (H)**	**No (M)**	**No (H)**	**No estoy segura (M)**	**No estoy seguro (H)**
¿La Escuela y/ o el PRONI le han brindado información sobre la perspectiva de género en la educación?	1	1	5	2	1	0
¿Ha recibido material de capacitación docente	1	0	5	2	1	1

en sensibilidad de género?						
¿Ha recibido material de capacitación docente sobre el uso del material didáctico con perspectiva de género?	1	0	4	2	2	1
¿Ha recibido material sobre el uso del lenguaje con perspectiva de género en el área pedagógica o en otra área?	0	0	6	2	1	1
¿Ha recibido material sobre la convivencia escolar?	4	1	3	2	0	0
¿Sabe la diferencia entre sexo y género?	4	1	1	0	2	2
¿Considera importante incorporar la igualdad y perspectiva de género en las escuelas y aulas?	7	3	0	0	0	0
¿Le gustaría recibir capacitación sobre temas de género para la educación?	7	3	0	0	0	0
¿Hay cuestiones de género que preferiría evitar en clase?	3	2	3	1	1	0
¿Tiene noción de cómo promover la igualdad de género en el aula?	3	1	1	1	3	1

Fuente propia.

Se puede apreciar en la Tabla 42 que ningún docente del grupo activo *ha recibido información sobre la perspectiva de género en la educación, material de capacitación docente en sensibilidad de género, material sobre el uso del material didáctico con perspectiva de género* ni *material sobre el uso del lenguaje con perspectiva de género*. Por el contrario, la mayoría sí ha recibido *material sobre la convivencia escolar* (con excepción del profesor), reconoce *la diferencia entre sexo y género* y *considera importante incorporar la igualdad y perspectiva de género en las escuelas y aulas*. En este sentido, resalta que una de las profesoras no esté segura de *la importancia de la coeducación*. Pese a que a los 4 docentes les gustaría rec*ibir capacitación sobre temas de género para la educación*, dos de las profesoras no están seguras de *evitar cuestiones de género en clase*. De manera similar al grupo de opinión, la mitad del profesorado del grupo activo no tiene *noción o no tiene certeza de cómo promover la igualdad de género en el aula*.

Tabla 42

Formación docente en el grupo activo

	Si (M)	**Si (H)**	**No (M)**	**No (H)**	**No estoy segura (M)**	**No estoy seguro (H)**
¿La Escuela y/ o el PRONI le han brindado información sobre la perspectiva de género en la	0	0	2	1	1	0

educación?						
¿Ha recibido material de capacitación docente en sensibilidad de género?	0	0	3	1	0	0
¿Ha recibido material de capacitación docente sobre el uso del material didáctico con perspectiva de género?	0	0	3	1	0	0
¿Ha recibido material sobre el uso del lenguaje con perspectiva de género en el área pedagógica o en otra área?	0	0	3	0	0	1
¿Ha recibido material sobre la convivencia escolar?	3	0	0	1	0	0
¿Sabe la diferencia entre sexo y género?	2	1	0	0	1	0
¿Considera importante incorporar la igualdad y perspectiva de género en las escuelas y aulas?	2	1	0	0	1	0
¿Le gustaría recibir capacitación sobre temas de género para la educación?	3	1	0	0	0	0
¿Hay cuestiones de género que preferiría evitar en clase?	0	0	1	1	2	0
¿Tiene noción de cómo promover la igualdad de género en el aula?	1	1	0	0	2	0

Fuente propia.

Los datos en las Tablas 41 y 42 evidencian la falta de homogeneidad en la información y capacitación sobre la perspectiva de género, uso de material y lenguaje con perspectiva de género y convivencia escolar entre el profesorado de inglés que labora en el PRONI. Lo anterior puesto que sólo algunos docentes indican haber recibido formación pedagógica en las áreas mencionadas siendo más acentuado en la convivencia escolar. Más aún, los hallazgos evidencian que el PRONI y las instituciones educativas no han llevado a cabo una capacitación o brindado información sobre perspectiva de género sino en casos muy reducidos. Así se devela que los aportes internacionales descritos en el capítulo de contexto, tales como la *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación* de la UNESCO (2017b), Guía para la equidad de género en las políticas y prácticas de formación docente (Arango y Corona, 2016) y el documento para el abordaje de la violencia y homofobia y transfobia en el ámbito educativo en Latinoamérica (UNESCO Santiago y OREALC, 2015) han tenido poco impacto en las políticas y autoridades educativas en nuestro país.

De igual manera, que el curso para la equidad de género en la escuela primaria elaborado por el INMUJERES en cooperación y la Subsecretaría de Educación Básica (Bustos, 2003) o alguna actualización de este, el *Manual para el Mejoramiento de la Convivencia Escolar* (2016) de SEP Puebla, la *Guía para la equidad de género en las*

políticas y prácticas de la formación docente facilitada por la UNESCO, así como los libros para la equidad y la prevención de la violencia en la educación básica (Leñero, 2009, 2010, 2011), entre otros, no ha sido del alcance de las y los profesores de inglés en la educación primaria pública en el estado.

Por otro lado, los resultados también demuestran el reconocimiento y la apertura a la capacitación docente en perspectiva de género, la resistencia a la inclusión de algunos temas de género en el aula de inglés, así como falta de conocimiento hacia la promoción de la igualdad en las aulas en un porcentaje significativo y la diferencia entre sexo y género entre algunos profesores de ambos grupos. Los hallazgos en este último aspecto concuerdan con aquellos de Rosales y Salinas (2018) y Álvarez *et al* (2015) sobre el desconocimiento entre los términos sexo y género en el profesorado de educación primaria en México debido a la poca incorporación de la perspectiva de género y carencias en la formación docente, y, por lo tanto, la falta de herramientas para la detección de desigualdades, así como para el abordaje efectivo de sexualidad y temas de género. En este sentido, se demuestra que tanto en la formación profesional, formación pedagógica, cursos de actualización docente, así como estudios de posgrados en la educación y en la enseñanza del inglés carecen de una inclusión de perspectiva de género en la educación.

En el marco de Fairclough (1989), estos hallazgos reflejan la relación entre educación y poder como derivados de prácticas sociales que legitima el uso del lenguaje y perpetúa la influencia de otras estructuras sociales en la visibilidad e invisibilidad de los discursos en el ámbito educativo. Asimismo, los resultados evidencias dicha relación visibilizando el control de estos discursos en la educación, así como el poder en el acceso al discurso, es decir, limitaciones de contenido, relaciones y sujetos cuyas implicaciones colocan al profesorado PRONI en una situación que restringe la producción y reproducción de nuevos contenidos, el acceso a información y el reforzamiento de jerarquías de poder e ideológicas.

6.2.4 Prácticas Pedagógicas, Obstáculos y Beneficios

Los resultados en esta sección se estructuran de tres maneras: las prácticas pedagógicas, obstáculos y beneficios.

La Tabla 43 muestra que la mitad del profesorado del grupo de opinión (5 docentes femeninas) algunas veces y rara vez *incluyen la perspectiva de género en sus planes y programas* mientras que la otra mitad (2 profesoras y los 3 docentes masculinos) nunca lo hacen. 60 % (3 mujeres y los 3 masculinos) *consideran que la escuela contribuye a la formación de estereotipos de género* con frecuencia y algunas veces en tanto que el resto (4 profesoras) consideran que rara vez o nunca. En contraste con la alta frecuencia en la *valoración igualitaria entre las habilidades de aprendizaje de niñas y niños* entre los 10 docentes, *el cuidado en el uso del lenguaje* para incluir a hombre y mujeres, *usar material que retrate en igualdad de números* y *que promuevan actividades, roles y funciones* similares entre los géneros es menos habitual entre las maestras y los maestros. Resalta que la mayoría del profesorado promueve *la interacción respetuosa entre niñas y niños*, así como *la igualdad en el aula* de manera recurrente, pero, que la mitad (2 maestros y 3 profesoras) *responde cuando el alumnado llama o se refiere de manera despectiva o en tono de burla a la homo/transexualida*d escasamente. Asimismo, llama la atención que las y los docentes respondan con poca frecuencia a *las desigualdades de género que encuentran en el libro y material educativo*. La Tabla 43 se presenta a continuación.

Tabla 43

Prácticas pedagógicas entre el grupo de opinión

	Siempre	**Con frecuencia**	**Algunas veces**	**Rara vez**	**Nunca**
Incluye de la perspectiva de género en planes y prácticas	M=0 H=0	M=0 H=0	M=**2** H=0	M=**3** H=0	M=**2** H=**3**
Considera que la escuela contribuye a la formación de estereotipos de género	M=0 H=0	M=**3** H=**1**	M=0 H=**2**	M=**2** H=0	M=**2** H=0
Valora por igual las habilidades de aprendizaje de niñas y niños	M=**2** H=**2**	M=**5** H=**1**	M=0 H=0	M=0 H=0	M=0 H=0
Pone atención al lenguaje que emplea en el aula para incluir a hombres y mujeres por igual	M=0 H=0	M=**2** H=**1**	M=**2** H=**2**	M=**2** H=0	M=**1** H=0
Tiene cuidado de usar materiales que retraten en igualdad de números a hombres, mujeres, niñas y niños	M=0 H=0	M=**1** H=0	M=**3** H=**3**	M=**2** H=0	M=**1** H=0
Tiene cuidado de usar materiales que retraten y promuevan actividades, roles y funciones similares para hombres, mujeres, niñas y niños	M=0 H=0	M=**1** H=**1**	M=**4** H=**2**	M=**1** H=0	M=**1** H=0

Promueve la interacción respetuosa entre niñas y niños	M=**2** H=**2**	M=**4** H=**1**	M=0 H=0	M=**1** H=0	M=0 H=0
Promueve la igualdad de género en el aula	M=**2** H=**2**	M=**4** H=0	M=**1** H=**1**	M=00 H=0	M= H=0
Responde cuando el alumnado llama o se refiere de manera despectiva o en tono de burla a la homo/transexualidad	M=**2** H=**1**	M=**2** H=0	M=0 H=**1**	M=**1** H=**1**	M=**2** H=0
Responde sí encuentra algún ejemplo de desigualdad de género en los libros o materiales	M=**1** H=0	M=0 H=0	M=**3** H=**1**	M=**2** H=**2**	M=**1** H=0

Fuente propia.

Tal como se observa en la Tabla 44 el profesorado en el grupo activo también *incluye la perspectiva de género en planes y prácticas* algunas veces, rara vez o nunca. Contrario al grupo de opinión, el profesorado activo percibe en menor grado que *la escuela contribuye a la formación de estereotipos de género*. Por otro lado, los 4 participantes también con frecuencia valoran en igualdad *las habilidades de aprendizaje de niñas y niños* e indican poner *atención al lenguaje empleado en el aula* y a *los materiales en igualdad de número, roles y funciones* para ambos géneros con ocurrencias similares al grupo de opinión. En otras palabras, las y él docente en el grupo activo ponen atención al lenguaje y los materiales para promover la igualdad con cierta frecuencia. Con respecto a *la interacción e igualdad en el aula*, el grupo activo refiere promover la interacción respetuosa entre niñas y niños de manera más frecuente que el grupo de opinión, pero promueven *la igualdad* con alta prevalencia al igual que entre el grupo de opinión. Por el contrario, los participantes indican responder en mayor porcentaje al *llamado despectivo o en torno de burla a la homo/transexualidad entre su alumnado*, así como a los *ejemplos de desigualdad en los libros o materiales* que los participantes del grupo de opinión. Esta información se encuentra en la Tabla 44 a continuación.

Tabla 44

Prácticas pedagógicas entre el grupo activo

	Siempre	**Con frecuencia**	**Algunas veces**	**Rara vez**	**Nunca**
Incluye la perspectiva de género en planes y prácticas	M=0 H=0	M=0 H=0	M=**1** H=**1**	M=**1** H=0	M=**1** H=0
Considera que la escuela contribuye a la formación de estereotipos de género	M=0 H=0	M=0 H=0	M=**3** H=0	M=0 H=**1**	M=0 H=0

Valora por igual las habilidades de aprendizaje de niñas y niños	M=**1** H=0	M=**2** H=**1**	M=0 H=0	M=0 H=0	M=0 H=0
Pone atención al lenguaje que emplea en el aula para incluir a hombres y mujeres por igual	M=0 H=0	M=0 H=**1**	M=**2** H=0	M=**1** H=0	M=0 H=0
Tiene cuidado de usar materiales que retraten en igualdad de números a hombres, mujeres, niñas y niños	M=0 H=0	M=**2** H=0	M=**1** H=**1**	M=0 H=0	M=0 H=0
Tiene cuidado de usar materiales que retraten y promuevan actividades, roles y funciones similares para hombres, mujeres, niñas y niños	M=0 H=0	M=0 H=**1**	M=**3** H=0	M=0 H=0	M=0 H=0
Promueve la interacción respetuosa entre niñas y niños	M=**2** H=0	M=**1** H=**1**	M=0 H=0	M=0 H=0	M=0 H=0
Promueve la igualdad de género en el aula	M=**1** H=0	M=**1** H=**1**	M=**1** H=0	M=0 H=0	M=0 H=0
Responde cuando el alumnado llama o se refiere de manera despectiva o en tono de burla a la homo/transexualidad	M=**1** H=0	M=**1** H=**1**	M=0 H=0	M=**1** H=0	M=0 H=0
Responde sí encuentra algún ejemplo de desigualdad de género en los libros o materiales	M=0 H=0	M=**1** H=**1**	M=**1** H=0	M=**1** H=0	M=0 H=0

Fuente propia.

Los resultados en las Tablas 43 y 44 demuestran poca transversalidad de la perspectiva de género en la enseñanza del inglés en la educación primaria pública en los planes y programas y por ende poca sensibilidad de género en uso y empleo del lenguaje y materiales educativos en el profesorado del PRONI. Por consiguiente, se muestra que las estrategias y acciones realizadas por organismos e instituciones internacionales y nacionales para la incorporación de igualdad y perspectiva de género, identificadas en el capítulo de contexto, han tenido muy poco impacto en la educación básica en nuestro país. Muchos de los participantes en ambos grupos perciben que la escuela contribuye a la formación de estereotipos de género en algún grado lo cual muestra que el profesorado ha identificado alguna reproducción de estereotipos de género en algún momento de su experiencia docente; sin embargo, han llevado a cabo pocas acciones para contrarrestar o abordar tales estereotipos o desigualdades. Por otro lado, tanto maestras como maestros constantemente valoran las habilidades de aprendizaje de las infancias sin distinción de género, promueven la interacción respetuosa y la igualdad de género. Lo anterior indica que, pese a no contar con formación o capacitación de género en la educación, el profesorado consciente o inconscientemente ha llevado a cabo acciones para mejorar la convivencia escolar y el rendimiento académico. No obstante, en ambos grupos el

profesorado responde con poca frecuencia a la burla hacia la homosexualidad o transexualidad lo cual sugiere que el profesorado de inglés en el PRONI percibe este tema como delicado y prefiere abstenerse de abordar este tema en el aula. Lo anterior no sólo por las incomodidades y polémicas socioculturales que el tema conlleva tanto para el alumnado y el profesorado en los contextos mexicanos, sino probablemente también se deba a la falta de conocimiento y por lo tanto de experiencia en el tratamiento adecuado de la diversidad sexual en la educación.

En otro sentido y como extensión a la pregunta sobre la frecuencia de la inclusión de la perspectiva de género en planes y prácticas, a los docentes se les pidió de ser posible proporcionar un ejemplo de dicha inclusión. La Tabla 45 muestra las respuestas del profesorado en ambos grupos. Como se puede observar en la Tabla 45 sólo 5 de los 14 participantes proporcionaron ejemplos de prácticas coeducativas siendo estas role-play (juegos de roles), trabajo en equipos mixtos y reflexión en la ayuda en tareas del hogar.

Tabla 45

Ejemplos de la incorporación de la perspectiva de género en planes y prácticas

Sexo del o la docente	**Respuestas grupo de opinión**
M	Cuando veo "daily routines" me doy cuenta que hacen en casa los pequeños y les comento que mientras puedan ayudar en casa no importa edad o género
M	Equipos mixtos, los role play
M	Dejando de dividir a las alumnas y alumnos en actividades lúdicas, por ejemplo: juegos, competencias o trabajos en equipo.
	Respuestas grupo activo
H	Role plays
M	Actividades relacionadas con contenido que considere el derecho de los seres humanos a ser iguales

Fuente propia.

En conjunto los datos de las Tablas 43, 44 y 45 indican que pese al poco alcance de capacitación en perspectiva de género entre el profesorado del PRONI, los y las docentes llevan a cabo algunas prácticas pedagógicas con sensibilidad de género en sus aulas y que han reflexionado u observado formación y reproducción de estereotipos en la escuela. Ante esta situación, han promovido la distribución igualitaria de labores del hogar e interacciones respetuosas entre el alumnado contribuyendo a la promoción de la

igualdad de género en estas cuestiones en las infancias. De igual manera, se reafirma que la mayoría de las y los docentes de inglés tiene poca noción de cómo promover la igualdad de género en el aula. Lo anterior concuerda con los resultados de Razo y Cabrero (2017) sobre algunos esfuerzos de prácticas igualitarias pese a los pocos grados de sensibilidad de género docente entre el profesorado en México.

Con respecto a las preguntas abiertas, las respuestas a la primera de ellas tanto del grupo de opinión como el activo se presentan en la Tabla 46. Tal como se observa, el profesorado de inglés considera que la capacitación e información sobre perspectiva de género y el material son necesarios para llevar a cabo estrategias adecuadas para la coeducación y su abordaje en el aula.

Tabla 46

Sobre lo que necesitaría para llevar a cabo una práctica pedagógica con perspectiva de género

Sexo del o la docente	**Respuestas grupo de opinión**
H	Sin respuesta
H	Sin respuesta
M	Es un tema delicado, pero creo que se debe contar con material adecuado, y siempre pedir a los alumnos el respeto a cualquier persona.
M	Reconocimiento de material apto para la nueva realidad. Actualización de temas y manera de abordarlos.
M	Corregir el vocabulario correcto, reconocer que todos valemos los mismo, el hecho de nuestra condición de humanidad
M	Una capacitación
M	Identificar las desigualdades de género en el aula e incentivar la participación de alumnas y alumnos por igual.
M	Obtener mayor información acerca de lo que es la perspectiva de género.
H	En primer lugar, tener información respecto al significado de perspectiva de género. Asimismo, saber identificar discriminación, desigualdad y exclusión que sufren las mujeres en nuestro contexto.
M	Material didáctico para hacer más gráfico la explicación a los alumnos
	Respuestas grupo activo
H	Capacitaciones y material
M	Estrategias que favorezcan las capacidades de aprender y comprender sobre igualdad
M	Hacer entender que ya no son válidos los estereotipos de género, presentar la información de clase con material inclusivo, dirigirse a los estudiantes de la misma forma y prestarles atención por igual, distribuir las actividades de igual manera entre todos los estudiantes, así como valorar y evaluar de una forma justa el trabajo de los alumnos sin preferencias.

M	Cambio de materiales desde aquellos que se otorgan por parte de la SEP, capacitaciones docentes con temas en perspectiva de género

Fuente propia.

Los datos en la Tabla 46 demuestran que la falta de conocimiento en el tema ha limitado las prácticas pedagógicas con perspectiva de género en las aulas de inglés en educación primaria pública. Más aún, estos hallazgos resaltan la necesidad de proporcionar al profesorado de inglés de capacitación y formación en el tema que les permite llevar a cabo una práctica pedagógica más cercana a la coeducación y que les permita abordar de manera correcta desigualdades y temas delicados en su entorno escolar. La formación y capacitación docente con enfoque de género, además, ha de facilitar el desarrollo de estrategias y herramientas que les permita seleccionar y emplear materiales educativos, así como desarrollar un compromiso para la reducción de estereotipos de género y roles de género tradicionales que restringen el desarrollo de mujeres, niñas, hombres y niños.

En otro orden de ideas, la Tabla 47 contiene las respuestas del profesorado a los retos que limitan la incorporación de la perspectiva de género en los planes y aulas de la enseñanza del inglés. Se identifica en la Tabla 47 que el reto más mencionado entre ambos grupos es la familia, seguido de la falta de conocimiento en temas de género y material para su tratamiento, el contexto y normas sociales en tanto que también se mencionaron la edad del alumnado y los contenidos establecidos.

Tabla 47

Principales retos y obstáculos para la incorporación de la perspectiva de género en el aula y plan de trabajo

Sexo del o la docente	Respuestas grupo de opinión
H	Considero que el reto serían los padres de familia o tutores de los alumnos, el contexto donde se encuentre la escuela ya que abarca muchos puntos como lo económico, la religión, por mencionar algunos
H	Ahora he visto donde trabajo, ya nadie es discriminado por su género ni preferencias sexuales, todos participan por igual y son respetados por igual. Creo que hoy en día hay mucho menos discriminación y el reto sería poder incluir a todo tipo de género y preferencias en la práctica docente y saber ser inclusivos
M	Las creencias de los padres de familia y los alumnos. La edad de los alumnos que no les permite tener un criterio propio. La falta de material.

M	Tendría siempre que respetar tradiciones de la comunidad donde se difunda el programa de inglés. Así interfieran con esta actualidad.
M	La falta de conocimiento en el tema, el no tener materiales, ni vocabulario para poder aplicarlo
M	Insuficiente inversión en recursos, planes y programas no discriminatorios, formación docente, instalaciones sanitarias.
M	El reto sería trabajar no sólo con las alumnas y alumnos en el aula, sino también con padres de familia. Pero considero que el obstáculo más grande es tratar de cambiar la mentalidad de esta perspectiva, ya que por años la sociedad ha marcado demasiado diferencias entre hombres y mujeres.
M	Que no todos estamos informados acerca de que consiste la perspectiva de género
H	Las familias de los estudiantes podrían considerarse machista. El poco acceso a material para poder implementar con perspectiva de género. violencia de género. Barreras que pueden tener las mujeres en cuestión laboral.
M	La educación cívica inculcada desde el hogar
	Respuestas grupo activo
H	Tutores de los alumnos, materiales y el entorno de la comunidad
M	Contenidos ya establecidos
M	La capacitación docente y el envolvimiento de los padres de familia en la concientización de los alumnos ante este tema
M	Los prejuicios que hay en la sociedad y en las comunidades donde los roles de hombre y mujeres están identificados bajo conceptos machista

Fuente propia.

Los hallazgos expuestos en la Tabla 47 ponen en evidencia que el personal docente del idioma inglés en la educación básica pública en nuestro país es consciente de la dificultad de transformar las normas, patrones y mandatos socioculturales de conducta, tradiciones, costumbres, prácticas y hasta expectativas hacia hombres y mujeres reproducidos en el núcleo familiar del infante y, por ende, el desafío y dificultad en la eliminación de estereotipos y prejuicios a través de la educación. Más aún, se evidencia que el profesorado percibe resistencia y hasta rechazo de las madres y padres de familia para la promoción de la igualdad en el aula como derivado del contexto sexista que caracteriza nuestra sociedad. Asimismo, se destaca que la ausencia de conocimiento como resultado de la falta de formación docente con enfoque de género también es otro reto de consideración puesto que sin esta información se dificulta identificar materiales y contenidos aptos, así como prácticas pedagógicas que contrarresten las desigualdades de género socioculturales.

De esta manera, se evidencia que la falta de conocimiento de la perspectiva de género en la educación del idioma inglés también resulta en el mantenimiento del currículo oculto y creencias sesgadas como que el abordaje de género en las aulas no es

posible en edades tempranas. Es cierto que la incorporación de la perspectiva de género en el aula puede representar varios desafíos y obstáculos de tipo social, formación, institucional, entre otros factores y que la escuela necesita de la contribución y apoyo de la familia para el cambio positivo hacia la igualdad de género. Sin embargo, es necesario que el personal docente del PRONI también tome conciencia de los otros agentes socializadores de género además de la familia, y en particular del rol socializador de la escuela en cuestiones de género.

Sobre el posicionamiento del profesorado sobre los beneficios de la inclusión de la coeducación, la Tabla 48 muestra que el profesorado participante considera que incluir la perspectiva de género en el aula y plan de trabajo brindaría oportunidades de la promoción del respeto, igualdad de género, así como pautas para una socialización de género más igualitaria. De igual manera, que dicha incorporación podría contribuir a una nueva cosmovisión del mundo y al cambio social, así como disminución de la influencia de la identidad legitimadora introducida por los roles y estructuras sociales dominantes y de la carga de trabajo doméstica hacia las mujeres. Algunos docentes también consideran que otros de los beneficios de la educación con perspectiva de género es que mejoraría la convivencia positiva en el aula, la inclusión, no-discriminación y la reproducción de género en el nivel individual.

Tabla 48

Beneficios de la incorporación de la perspectiva de género en el aula y plan de trabajo

Sexo del o la docente	Respuestas grupo de opinión
H	Considero que darles otro punto de vista a los niños ayudaría mucho ya que inclusive algunos niños son muy sumisos y reservados y darles a conocer otro perspectiva de lo que es la perspectiva de género sería bueno
H	Mis alumnos se sientes cómodos y en confianza pues hay respeto y son tratados por igual
M	Los niños tendrían respeto hacia sus compañeros, entenderían qué todos podemos hacer grandes cosas no importa el género ni la raza.
M	Se abrirían de mente. Pondrían respeto antes que morbo o estereotipos a todo lo que les rodea, llámese internet o parejas besándose (de un mismo género) o algún empleo de actividades en exceso en hijas y/o herman@ mayor.
M	¡Sinceramente a esta edad, en los grupos en donde estoy no han existido diferencias!
M	Ayudaría a radicar los prejuicios a temprana edad, enseñaría a las niñas y niños,

	padres de familia y maestros a compartir tareas evitando que la responsabilidad recaiga en una sola persona, se hablaría libremente sobre situaciones incomodas como el sexo para poder romper el sistema de imposición de roles.
M	Creo que en futuro las niñas y los niños socializarían sin los estereotipos y discriminación o preferencia por algún género u otro.
M	Mayor conciencia acerca de este tema y mayor respeto hacia las mujeres.
H	Se eliminarían algunos prejuicios que existen en la sociedad referente a los derechos de las mujeres. Tal vez las modificación de las estructuras sociales, las reglas o algunos factores que reproducen la desigualdad.
M	Son mejores personas, más empáticos, respetuosos y sobre todo comprensibles con la diversidad de géneros de la civilización actual.
	Respuestas grupo activo
H	Disminución de la desigualdad hacia las niñas con respecto de labores en casa y apertura a seguir desarrollándose y superándose en su formación académica y personal.
M	En una formación integral que se verá reflejada en una convivencia positiva.
M	Impactaría en la forma en que se perciben a sí mismos, así como en los roles que les son impuestos por parte de casa
M	Habría mayor tolerancia ante ciertas situaciones de convivencia y se empezaría a crear conciencia desde las aulas sobre la importancia que tienen por igual mujeres y hombre

Fuente propia.

Los datos en la Tabla 48 muestran que, a pesar de los obstáculos, las y los docentes de la enseñanza del inglés pueden vislumbrar beneficios significativos en la educación como el fomento de interacciones respetuosas, de ambientes de aprendizaje inclusivos, así como de la igualdad académica. Del mismo modo, el profesorado aprecia el beneficio social al contribuir a la reducción de la brecha en oportunidades entre hombres y mujeres y al contribuir a la construcción social más equitativa.

El ACD desde la perspectiva de Fairclough (1989) indica, en primer lugar, que el profesorado identifica que llevar una práctica con perspectiva de género en la enseñanza y aprendizaje del inglés implica la integración de una serie de consideraciones que se relacionan con la necesidad de reducir del poder en la elección y acceso al discurso relacionado a la perspectiva de género en la educación (cursos, capacitaciones, estrategias), ideologías en los libros y prácticas pedagógicas que contribuyen a la reproducción de desigualdades en el aula para poder fomentar otras prácticas sociales y discursos que fomenten la construcción de la realidad libre de sesgos. En segundo lugar, las maestras y los maestros destacan la dominancia de ideología y por lo tanto resistencia al cambio de las madres y padres de familia hacia prácticas sociales del discurso como figuras de poder entre las infancias productoras de normas y expectativas sociales y relaciones de poder

desiguales, así como el poder en términos de control y acceso al discurso como los principales inconvenientes para el enfoque integral de género en la educación. Finalmente, la incorporación de la perspectiva de género en los programas y prácticas pedagógicas sugiere beneficios en términos de discurso, prácticas sociales, poder e ideología. Lo anterior, puesto que promueve el empleo transformador del lenguaje, la construcción de otra visión de la realidad, empoderamiento de grupos dominados, redistribución del poder, cuestionamiento de las normas y heteronormalidad, así como inclusión y equidad que se traducen en mejoras tanto para el alumnado, la educación y la sociedad.

Los resultados expuestos en este apartado revelan que, a pesar del avance hacia la igualdad en nuestra sociedad, así como la variedad de contextos de las y los docentes del PRONI, aún existen elementos en el currículo oculto de género en el profesorado reflejado en los tres niveles de reproducción de género. Es decir, que existen tradiciones, costumbres y valores establecidos por la cultura, modelos de relación reflejado en los discursos y prácticas sociales, así como actitudes creencias y expectativas implícitas que las mujeres y hombres a cargo de la educación del idioma inglés en el PRONI transmite a sus estudiantes, como adultos en el círculo de los infantes y como mediadores del conocimiento y la cultura. Llama la atención que, en sus formaciones docentes, formación profesional en otras disciplinas, instituciones educativas, el programa, cursos, congresos, capacitación pedagógica, así como estudios de posgrados sugieren que no se ha incluido el enfoque de género en la educación profesional o pedagógica.

Como se expuso en la revisión del capítulo de contexto, La *Ley para la igualdad entre hombres y mujeres* publicada en 2006 (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2006) establece que el Estado debe garantizar la igualdad sustantiva entre hombres y mujeres, la no discriminación y la transversalidad de la perspectiva de género en todos los ámbitos. De manera puntual, el Artículo 17, fracción X destaca la eliminación de los obstáculos que afectan la igualdad en el sistema educativo. De manera similar, entre los mandatos de La *Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia* se puede identificar la necesidad de eliminar los estereotipos de género, prejuicios y la subvaloración femenina en todas sus formas no sólo para la igualdad entre hombres y mujeres sino también como una medida necesaria para eliminación de violencia y discriminación hacia las mujeres incluida la educación, sus programas y materiales

educativos. Igualmente, el Plan Nacional de Desarrollo 2019-2014 y el Programa Sectorial de Educación 2019-2024 señalan la incorporación del enfoque y perspectiva de género en la formación docente, planes y programas.

A pesar de estos señalamientos jurídicos la educación con perspectiva de género en el sistema educativo mexicano y en particular en la enseñanza del inglés no es una práctica docente común. Por lo tanto, se observa una baja transversalidad de la perspectiva de género en la educación del inglés en primaria pública en el Programa Nacional de Inglés. Los datos recabados a partir del cuestionario con docentes revelan que las prácticas limitadas en el aula, así como los retos más sobresalientes para la promoción de la igualdad de género en la enseñanza del idioma se deriva de la falta de formación con perspectiva de género en los contextos mexicanos. Este hecho resulta preocupante resaltando que la omisión de una perspectiva de género en el ámbito educativo contrae varios efectos en nuestra sociedad. El reproducir la categorización de género como excluyentes uno del otro contribuye a la segregación social tanto en las aulas como en actividades sociales. Así, la ausencia de conocimiento de la perspectiva de género en la educación y en la enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera no sólo se traduce en limitaciones en sensibilidad de género, sino también en el desconocimiento de algunas formas de desigualdad y sexismo en la educación, de los marcos jurídicos, de las leyes sobre equidad de género y derechos humanos y de las mujeres, así como en la introspección y reflexión personal y profesional de cuestiones de género del personal educativo. Más aún, resulta en grandes restricciones a la promoción de la igualdad dado la amplia gama de grados que el profesorado de inglés en el Programa Nacional de Inglés tiene a su cargo y por ende oportunidades significativas de incorporar el enfoque de género en diferentes edades.

6.3 Cultura de Género en el Aula de Inglés

En este apartado se presentan los resultados obtenidos a través de las actividades didácticas de exploración en el aula para conocer la cultura de género del estudiantado de inglés de tres grupos de tercer grado y tres grupos de sexto grado de primaria pública principalmente de zonas urbanas del municipio de Pueblas, así como de una zona semi-rural del estado de Puebla y una zona semi-rural del estado de Tlaxcala. Los hallazgos se presentan de acuerdo con el grado escolar.

6.3.1 Adjetivos Asociados a Niñas y Niños

Se analizó un total de 149 muestras de la actividad "*adjectives*" para explorar los adjetivos que el alumnado de ambos grados relaciona con ser niña o niño. Del total, 71 muestras corresponden a 3° y 78 muestras a 6° grados. Los resultados se presentan y discuten por razones de género, se presentan primeramente los datos correspondientes a tercer grado y posteriormente aquellos encontrados en sexto.

Como se observa en la Tabla 49 las niñas consideran en mayor proporción el ser niña con ser dependiente (*dependent*), fuerte (*strong*), responsable (*responsable*), obediente (*obedient*), delicada (*delicate*), amigable (*friendly*), ordenada (*tidy*) y callada (*quiet*). De manera similar, los niños asociaron a las niñas con los adjetivos dependiente (*dependent),* responsable (*responsable),* obediente (*obedient*), delicada (*delicate*), amigable (*friendly*) y callada (*quiet).* Pero también relacionaron el ser niñas con desordenada (*messy*), así como tanto débil (*weak*) como fuerte (*strong).* Por otro lado, los adjetivos asociados a los niños por parte de las niñas fueron más acentuados en fuerte (*strong),* rudo (rude), gruñón (*grumpy*), desordenado (*messy*) y ruidoso (*noisy*) en tanto que relacionaron con frecuencias similares a dependiente (*dependent*), independiente (*independent*), responsable (*responsable),* irresponsable (*irresponsable),* obediente (*obedient),* desobediente (*disobedient),* amigable (*friendly*) y ruidoso (*noisy).* Por su parte, los niños perciben mayormente a su género como independiente (*independent*), fuerte (*strong),* responsable (*responsable),* obediente (*obedient),* rudo (rude), amigable (*friendly*), callado (*quiet).* También, los niños eligieron en número de frecuencias similares los adjetivos ordenado (*tidy*) y desordenado (*messy*).

Tabla 49

Adjetivos asociados a niñas y niños en tercer grado

Las niñas son:	**Resp. de niñas (37)**	**Resp. de niños (34)**	**total**		**Los niños son:**	**Resp. de niñas (37)**	**Resp. de Niños (34)**	**total**
Dependiente	21	21	42		Dependiente	10	10	20
Independiente	9	5	14		Independiente	12	16	28
Débil	9	10	19		Débil	6	4	10

Fuerte	17	12	29		Fuerte	26	26	52
Responsable	34	26	60		Responsable	16	23	39
Irresponsable	3	4	7		Irresponsable	15	5	20
Obediente	33	22	55		Obediente	15	24	39
Desobediente	3	9	12		Desobediente	17	8	25
Delicada	16	23	39		Delicado	1	12	13
Ruda	8	11	19		Rudo	25	25	50
Amigable	26	16	42		Amigable	11	17	28
Gruñona	1	9	10		Gruñón	15	6	21
Ordenada	25	13	38		Ordenado	5	14	19
Desordenada	4	17	21		Desordenado	29	16	45
Callada	23	15	38		Callado	0	15	15
Ruidosa	5	10	15		Ruidoso	28	12	40

Fuente propia.

Los hallazgos en la Tabla 49, evidencia que niños y niñas en tercero asociaron el ser niña con ser responsable, dependiente, delicadas, obediente, amigables y calladas. No obstante, las opiniones de ambos difirieron en relación con los adjetivos fuerte, débil, ordenada y desordenada. Así, mientras las niñas relacionaron mayoritariamente el ser niña con ordenada y fuerte los niños las consideraron tanto ordenadas como desordenadas y tanto débiles como fuertes. Resalta que las diferencias más notables fueron con relación a ser niño, es decir mientras ellos se piensan como fuerte, rudo, responsables, independientes, amigables y obedientes, así como similarmente desordenados y ordenados, callados y ruidosos. En tanto las alumnas vincularon ser niño con ser rudo, fuerte, desordenado, gruñón y ruidoso, pero también dependiente e independiente, responsables e irresponsables y obedientes y desobedientes. Asimismo, coincidieron con los alumnos en que los niños son rudos, fuertes. Estos datos muestran que persisten los estereotipos de un mejor comportamiento, delicadeza y disciplina hacia las niñas y de ser fuerte y rudo para los niños tanto entre las alumnas como los alumnos en tercer grado. Destaca la tendencia de los niños de identificarse como independientes mientras que las niñas se perciben como dependientes. Esto sugiere la internalización de estos estereotipos sobre hombres y mujeres y por lo tanto marcan las expectativas sobre el comportamiento para ambos. Por otro lado, las opiniones divididas en algunos de los adjetivos sugieren un avance hacia las

expectativas esperadas hacia hombres y mujeres pues a pesar de identificar algunos sesgos, muestran reconstrucción de la cultura de género en cuanto a la debilidad del sexo femenino por parte de los niños y la independencia, irresponsabilidad y desobediencia masculina por parte de las niñas en el alumnado de tercer grado.

En relación con sexto grado, la Tabla 50 muestra que las alumnas y los alumnos de sexto mayoritariamente relacionaron el ser niña con los adjetivos responsable (*responsable*), obediente (*obedient*), delicada (*delicate*), amigable (*friendly*), ordenada (*tidy)* y callada (*quiet*). No obstante, ambos géneros mostraron puntos de vista contrapuestos con ser dependiente o independiente (*dependent/ independent*) y débil o fuerte (*weak/ strong*). Por otro lado, las niñas señalaron que los niños son dependientes, (*dependent),* fuertes (*strong*), irresponsables (*irresponsible),* desobedientes (*disobedient*), rudos (*rude*), amigables (*friendly*), desordenados (*messy*) y ruidosos (*noisy*). De la misma manera, los alumnos masculinos relacionaron ser niño con fuerte (*strong*), desobediente (*disobedient*), rudo (*rude*)*,* amigable (*friendly*), desordenado (*messy*) y ruidoso (*noisy*), pero registraron con frecuencias equivalentes los adjetivos dependiente e independiente (*dependent/ independent*), obediente y desobediente *(obedient/ disobedient*) y mayormente con ser responsable (*responsible*).

Tabla 50

Adjetivos asociados a niñas y niños en sexto grado

Las niñas son:	**Resp. de niñas (45)**	**Resp. de niños (33)**	**total**		**Los niños son:**	**Resp. de niñas (45)**	**Resp. de niños (33)**	**total**
Dependiente	23	16	39		Dependiente	21	11	32
Independiente	25	13	38		Independiente	16	10	26
Débil	18	12	30		Débil	9	4	13
Fuerte	19	14	33		Fuerte	30	22	52
Responsable	41	31	72		Responsable	15	18	33
Irresponsable	4	3	7		Irresponsable	32	13	45
Obediente	38	27	65		Obediente	7	14	21
Desobediente	9	3	12		Desobediente	36	15	51
Delicada	32	24	56		Delicado	3	3	6

Ruda	11	8	19		Rudo	40	28	68
Amigable	32	23	55		Amigable	32	21	53
Gruñona	9	9	18		Gruñón	8	7	15
Ordenada	36	24	60		Ordenado	5	9	14
Desordenada	5	5	10		Desordenado	37	23	60
Callada	33	22	55		Callado	5	7	12
Ruidosa	8	10	18		Ruidoso	36	21	57

Fuente propia.

Los hallazgos en la Tabla 50 demuestran que las niñas observan a su género tanto dependiente como independiente, fuerte como débil, además de responsable, obediente, delicada, amigable, ordenada y callada. Es decir, se percibe un avance en la deconstrucción de la mujer débil y dependiente entre las alumnas de sexto grado del PRONI en tanto que mantienen la ideología de delicadeza y buena disciplina de las niñas. A pesar de señalar en un porcentaje ligeramente mayor para las niñas como dependiente, también se observa una deconstrucción de este estereotipo femenino por parte de algunos alumnos masculinos. Al igual que las niñas, ellos también consideran que las niñas son tanto fuertes como débiles lo que, a su vez, indica un adelanto en la reducción del estereotipo débil de la mujer entre los niños. Asimismo, la baja frecuencia de participación masculina en estos rubros sugiere que muchos de los alumnos se encuentran en una etapa del proceso de socialización de género en el que aún están redefiniendo o incorporando esquematizaciones sociales de hombres y mujeres.

En tanto, se encontró un mayor número de diferencias en la percepción de ser niño. De este modo, tanto niñas como niños coinciden en que los niños son fuertes, rudos, amigables, desordenados y ruidosos. Sin embargo, mientras ellas los asocian con dependiente, irresponsable y desobediente, ellos con dependiente e independiente responsable, obediente y desobediente. Lo anterior muestra que el alumnado de sexto grado mantiene los estereotipos del sexo masculino como el fuerte y con mayor indisciplina sobre todo por parte de las niñas, así como de percepciones más positivas de los niños hacia su mismo género.

Los resultados en las Tablas 49 y 50 revelan varias diferencias entre el alumnado de tercer y sexto grado de inglés. De esta manera, tanto las niñas como los niños asocian a las niñas con responsable, obediente, delicada, amigable, ordenada y callada, así como fuerte y

débil. Por otro lado, mientras las niñas y niños de tercero relacionaron el ser niña con dependiente, en sexto niñas y niños lo refirieron a dependiente como independiente. Y mientras, el alumnado masculino de tercero relacionó a las niñas con orden, los niños en sexto lo hicieron con el desorden. De igual manera, tanto niñas como niños perciben a estos últimos como fuertes y rudos, en tanto que diferencian en el resto de los adjetivos. Así pues, las niñas de tercero se inclinaron por el balance entre dependiente e independiente, responsable e irresponsable, obediente y desobediente además de gruñón y desordenado en tanto que las alumnas de sexto eligieron en mayor proporción las cualidades negativas para sus compañeros. Por su parte, los niños se inclinan por una mejor percepción de su género en comparación con las niñas siendo más acentuado entre los alumnos de tercer grado. También, se halló un mayor número de opiniones encontradas entre los niños que entre las niñas en ambos grados en los rubros de ordenado/ desordenado y ruidoso/callado, así como dependiente/independiente y obediente/ desobediente respectivamente.

En otras palabras, los hallazgos indican que pese a la detección de masculinidad hegemónica en contextos latinos en alumnado varonil joven (Olarte, 2018; Ramírez y Contreras, 2012), se observan indicios de disminución de estereotipos femeninos de debilidad y dependencia particularmente entre alumnas y alumnos de sexto grado, así como disminución de los estereotipos masculinos de independencia, desobediencia y desorden entre el alumnado masculino de ambos grados, lo cual se traduce en avancen en los procesos de socialización y construcción de género en el estudiantado de inglés de tercero y sexto de primaria pública. Estos resultados sugieren una nueva construcción de la identidad cultural que transforma la identidad legitimadora en una con una posición más igualitaria de género (Castells, 1999).

No obstante, los hallazgos también revelaron la persistencia de roles tradicionales como asociar a las niñas con mejor comportamiento y disciplina, así como de actitudes menes tranquilas por parte de los niños en un porcentaje notable del estudiantado en ambos grados. En consecuencia, se evidencia que el estudiantado de inglés adopta considerablemente comportamientos esperados socialmente, adquiridos por a través de las interacciones con otros. En este sentido, West y Zimmerman (1987) y Butler (2007) señalan que el género se hace a través de la actuación constante de lo masculino y femenino

establecido cultural, social y psicológicamente. Estas ideologías sobre el comportamiento y la naturaleza de las niñas y niños en el nivel socio estructural e interpersonal han pasado del nivel aprendizaje social al individual como también indica la Ley Genética General de la Teoría Histórico-Sociocultural de Vygotsky (García, Valera, Sifontes y Peña, 2014; Werstsch, 1985; Vygotsky en Orrú, 2012). Más aún, a pesar de las reducciones de estereotipos entre el alumnado de inglés, los hallazgos sugieren, como resalta Lamas (1996; 2007; 2013) a pesar de su corta edad y en consecuencia la limitada comprensión de las diferencias biológicas entre mujeres y hombres, niñas y niños son capaces de reconocer e identificar lo socialmente asignado como propio de cada género e integrarlo a su identidad. Por consiguiente, puede influir en las actitudes y expectativas sobre ambos géneros, así como en las interacciones con otras infancias.

6.3.2 Tareas del Hogar

Los resultados en este apartado se derivan de la actividad "in my house" diseñada para conocer la distribución de las labores del hogar entre el alumnado y sus contextos familiares. Se analizaron 140 muestras en total, 63 para 3° grado y 77 para 6° grado.

De esta manera, la Tabla 51 alrededor del 50% de los estudiantes masculinos de tercero participan en barrer el piso (*sweep the floor*) y tender la cama (*make the bed*) y lava los trastes (*wash the dishes*). También, que cerca de la mitad va al supermercado *(go to the supermarket*), saca la basura (*take out the trash*) y va al mercado (*go to the market*). No obstante, pocos de los niños indicaron ayudar en lavar ropa (*do the laundry*), cocinar (*cook*) y servir la comida (*serve the food*). Respecto a las alumnas, la mayoría significativa indicó tender la cama (*make the bed*), barrer el piso (*sweep the floor*) y lavar los trastes (*wash the dishes*). De manera similar, cerca de la mitad de las alumnas reportó sacar la basura (*take out the trash*) e ir al supermercado *(go to the supermarket*). Al igual que los niños, las alumnas ayudan poco el lavar la ropa (*do the laundry*), ir al mercado (*go to the market*), cocinar (*cook*) y servir la comida (*serve the food*).

Tabla 51

Participación de tareas del hogar entre niñas y niños en tercer grado

Actividad	**Las niñas (28) hacen:**	**Los niños (35) hacen:**
Barrer el piso	20 (71.4%)	23 (65.7%)

Sacar la basura	13 (46.4 %)	14 (40%)
Tender la cama	24 (85.7%)	24 (68.5%)
Lavar la ropa	6 (21.4%)	7 (20%)
Lavar los trastes	20 (71.4 %)	18 (51.4%)
Ir al mercado	8 (28.5%)	11 (31.4%)
Cocinar	3 (10.7%)	3 (8. 5%)
Ir al supermercado	11 (39.2%)	17 (48.5%)
Servir la comida	6 (21.4%)	8 (22.8%)

Fuente propia.

Tal como indican los datos de la Tabla 51, las niñas y los niños de tercer grado en el aprendizaje de inglés van al mercado y ayudan con la lavandería de manera limitada y también ambos ayudan escasamente a servir la comida y cocinar. Lo anterior podría deberse a la naturaleza de las actividades como de mayor esfuerzo físico y de cuidado aunado a la edad temprana del alumnado para llevarlas a cabo. A pesar de que tanto niñas como niños indicaron llevar a cabo en porcentajes significativos las labores de barrer, sacar la basura, tender la cama y lavar los trastes en sus hogares, son las niñas quienes realizan mayormente estas actividades, siendo más acentuada la carga en las labores de tender la cama y lavar los trastes en contraste con los niños. Por otro lado, los estudiantes masculinos señalaron ir al supermercado ligeramente más que las niñas. Estos hallazgos apuntan que las niñas en tercer grado participan más en labores domésticas consideradas como femeninas como lo son barrer y tender la ropa y que la gran mayoría de ellas, ya sea por decisión personal o impuesta, son responsables de tender la cama. Llama la atención que los niños realicen en mayor porcentaje que las niñas ir al supermercado y en menor proporción sacar la basura. Lo anterior, sugiere que persiste la carga de tareas domésticas hacia las niñas como figuras femeninas en el hogar y la percepción de ir al supermercado como una labor más neutral.

En el mismo tema, la Tabla 52 a continuación muestra la distribución de tareas domésticas en el entorno familiar del estudiantado de tercer grado. Así, se aprecia que en comparación con sus opuestos masculinos, las madres son quienes más se encargan de barrer, el piso, tender la cama, lavar la ropa y los trastes, cocinar, ir al mercado y al supermercado y servir la comida y que la actividad de sacar la basura se realiza de manera más balanceada entre madres y padres. En relación con los hermanos y hermanas se encontró que los primeros ayudan más en barrer, sacar la basura, tender la cama, lavar la ropa e ir al supermercado mientras que las hermanas lo hacen más en lavar los trastes y servir la comida y que ambos ayudan de manera similar en ir al mercado y cocinar. Por su

parte, se indicó que las abuelas realizan más las tareas domésticas a excepción de sacar la basura en donde participan de manera similar a sus contrapartes masculinas. Asimismo, se halló que mientras tías y tíos participan de manera similar en tender la cama, el resto de las labores tienen más carga hacia las tías que los tíos.

Tabla 52

Distribución de tareas en el hogar de tercer grado

	Totales											
Actividad	**mamá**	**papá**	**hermano**	**hermana**	**abuela**	**abuelo**	**tía**	**tío**	**Prima/primo**	**otro**	**Total figuras femeninas**	**Total figuras masculinas**
Barrer el piso	55	28	22	15	15	8	10	3	5	1	95	61
Sacar la basura	40	36	19	11	10	9	10	5	7	1	71	69
Tender la cama	45	33	22	15	13	8	6	5	4	1	79	68
Lavar la ropa	55	24	9	5	13	3	9	3	3	0	82	39
Lavar los trastes	54	24	15	19	13	4	8	2	3	1	94	45
Ir al mercado	45	32	8	7	8	2	5	2	1	1	65	44
Cocinar	58	17	6	6	12	2	8	3	0	0	84	28
Ir al supermercado	51	38	19	12	8	5	6	4	3	0	77	66
Servir la comida	52	30	7	10	12	4	7	3	3	0	81	44

Fuente propia.

A partir de la información en la Tabla 52 se evidencia que pese la distribución más equilibrada en sacar la basura, sobre todo entre madres y padres y entre abuelos y abuelas, y que son los hermanos en comparación con las hermanas quienes realizan más tareas domésticas, existe una diferencia generalizada muy marcada entre las figuras femeninas. Es decir, son las madres, hermanas, abuelas y tías las principales encargadas de la realización de barrer el piso, lavar ropa, lavar los trastes, cocinar y servir la comida. También, son ellas quienes participan más en tender la cama e ir al mercado y al supermercado. Lo anterior indica que se mantiene la asignación tradicional de tareas domésticas hacia las mujeres y por lo tanto representa un desequilibrio y desigualdad en el aporte de limpieza y cuidado del hogar en detrimento de las mujeres de los entornos familiares del alumnado de tercer grado del PRONI.

En conjunto las Tablas 51 y 52 muestran que la mayor carga de labores domésticas en las mujeres en los hogares ha impactado la distribución de estas tareas en el estudiantado de inglés puesto que en comparación con el estudiantado masculino son las niñas quienes más participan en las labores de limpieza en sus entornos, reflejando así la repetición del orden y organización del hogar a manos de las mujeres de la familia. De manera similar, la distribución más equilibrada entre niñas y niños en ir al mercado o al supermercado sugiere que se percibe a estas actividades como de acompañamiento y por lo tanto pueden ser realizadas tanto por figuras masculinas como femeninas.

Respecto a los resultados hallados en sexto grado, la Tabla 53 muestra la distribución de tareas entre este alumnado quienes reportaron mayor participación que las niñas y los niños de tercero. Se identificó que los estudiantes masculinos de este grado indicaron participar activamente la mayoría de las labores, de decir, sacar la basura, barrer, lavar los trastes, ir al mercado, lavar la ropa, trapear y cocinar que sus compañeras. En tanto, las alumnas realizan de manera más activa que sus compañeros ir al supermercado, sacudir, y servir la comida y, tanto alumnas como alumnos tienden la cama en porcentajes similares.

Tabla 53

Participación de tareas del hogar entre niñas y niños en sexto grado

Actividad	**Las niñas (41) hacen:**	**Los niños (36) hacen:**
Barrer el piso	18 (43.9%)	26 (72.2 %)
Sacar la basura	22 (53.6 %)	23 (63.8 %)
Tender la cama	36 (87.8%)	31 (86.1 %)
Lavar la ropa	6 (14.6%)	10 (27.7 %)
Lavar los trastes	25 (60 %)	26 (72.2 %)
Ir al mercado	19 (46.3 %)	19 (52.7 %)
Sacudir	28 (68.2 %)	21 (58.3 %)
Cocinar	11 (26.8 %)	14 (38.8 %)
Ir al supermercado	21 (51.2 %)	14 (38.8 %)
Trapear el piso	17 (41.4%)	18 (50 %)
Servir la comida	20 (48.7 %)	13 (36.1 %)

Fuente propia.

Los datos en la Tabla 53 demuestran que el alumnado masculino no sólo participa más en las tareas del hogar que sus homólogos de tercer grado, sino que también apoyan más que sus compañeras de sexto en la mayoría de las labores domésticas tanto en aquellas

más percibidas como neutrales tales como sacar la basura e ir al mercado, así como las consideradas tradicionalmente como femeninas de limpieza. Lo anterior sugiere una construcción de masculinidades más neutrales entre los alumnos de sexto grado posiblemente por el contacto de modelos de interacción entre hombres y mujeres más igualitarios en sus entornos cercanos. Por otro lado, al igual que las niñas y los niños de tercer grado, el alumnado de sexto indicó poca ocurrencia en las labores de servir la comida, lavar la ropa. Lo anterior sugiere que al alumnado de tercero y sexto se les asigna poca responsabilidad en dichas labores por criterios etarios y no de género.

De manera diferente, la Tabla 54 presenta la distribución de tareas del hogar entre los familiares del alumnado de sexto grado en la enseñanza-aprendizaje del inglés. Se encontró que, en comparación con los padres de familia, las madres realizan significativamente en mayor proporción las labores de barrer, tender la cama, lavar la ropa, lavar los trastes, ir al mercado, sacudir, cocinar, trapear y servir la comida, así como más participación que los padres en sacar la basura e ir al mercado. La distribución entre hermanos y hermanas se reportó equilibrada para barrer el piso, tender la cama, sacudir e ir al supermercado. En tanto, las hermanas llevan más a cabo el lavar la ropa, ir al mercado, lavar los trastes, cocinar, trapear y servir la comida y los hermanos sólo son más partícipes que las hermanas en sacar la basura. Por su parte las abuelas y tías son más responsables de todas las tareas que sus contrapartes masculinas siendo más notoria la carga para las primeras.

Tabla 54

Distribución de tareas en el hogar de sexto grado

	Totales											
Actividad	**mamá**	**papá**	**hermano**	**hermana**	**abuela**	**abuelo**	**tía**	**tío**	**Prima/primo**	**otro**	**Total figuras femeninas**	**Total figuras masculinas**
Barrer el piso	55	22	22	23	20	7	11	8	6	3	110	59
Sacar la basura	41	29	22	17	14	6	7	5	6	4	79	62
Tender la cama	47	22	22	25	21	10	6	8	3	2	99	62
Lavar la ropa	69	18	9	18	25	6	10	3	5	1	122	36
Lavar los trastes	59	19	18	24	24	6	11	6	6	2	118	49

Ir al mercado	64	29	9	16	17	6	8	5	5	2	105	49
Sacudir	57	13	21	20	18	6	9	4	4	3	104	44
Cocinar	70	14	9	13	24	4	5	2	2	0	112	29
Ir al supermercado	55	35	13	12	20	8	10	4	3	3	97	60
Trapear el piso	55	15	16	19	18	5	8	6	2	0	100	42
Servir la comida	61	18	12	20	22	3	9	5	5	2	112	38

Fuente propia.

La información presentada en la Tabla 54 demuestra que al igual que en los entornos familiares de tercer grado, la única labor con mayor igualdad de distribución entre hombres y mujeres entre los familiares de sexto es sacar la basura. De igual manera, se evidencia la gran carga de tareas domésticas por parte de las mujeres (madres, hermanas, abuelas y tías) en las labores de barrer, lavar la ropa y los trastes, cocinar, trapear y servir la comida. Asimismo, se encontraron diferencias menos alarmantes en el tender la cama e ir al supermercado entre en los hogares de sexto al igual que en los de tercero.

Los datos en las Tablas 52 y 54 pone de manifiesto la percepción de tender la cama y actividades de cuidado del hogar como ir al mercado y supermercado como actividades con menor generización y sesgos, por lo tanto, más propias de mujeres como de hombres. Llama la atención que el sacar la basura se posicionó como una única tarea equilibrada entre hombres y mujeres como derivado del uso de fuerza física y por consiguiente reafirme a esta labor como propia de las figuras masculinas como femeninas. Asimismo, se evidencia la distribución desigual en las labores de limpieza y mantenimiento de la casa, así como de la preparación y facilitación de alimentos en los hogares del estudiantado de tercer y sexto grado del Programa Nacional de Inglés. Lo anterior se traduce en el mantenimiento de los roles y estereotipos de género atribuidos histórica y culturalmente en nuestra sociedad mexicana y por lo tanto de la reproducción de la desigualdad de género en el rubro. Una vez más se muestra cómo la organización de género en los niveles socio estructural e interpersonal reproducen y legitiman el aprendizaje social de género de lo que le corresponde a hombres y mujeres, en este caso en el hogar. Al respecto, Lamas (1996; 2007) señala que la organización familiar ha contribuido notablemente a la desigualdad no sólo social sino en los ámbitos laboral, económico, político y de vida puesto que la diferencia biológica característica de las mujeres se ha empleado, por un lado, para la organización social en el ámbito público y el acceso a diferentes servicios y la implicación

de la permanencia de una figura femenina en el hogar, y por otro lado, para justificar la desigualdad y distribución de tareas.

Por otro lado, las Tablas 51 y 53 evidencian que pese a la limitada participación de alumnas y alumnos en ambos grados en labores más complejas, las niñas de tercer grado realizan más labores domésticas que sus compañeras de sexto y que el alumnado masculino en ambos grados. En tanto, los alumnos masculinos de sexto ayudan más que las alumnas de su mismo grado en la mayoría de las actividades, ya sean aseo y limpieza, de carácter neutro y las consideradas masculinas. Lo anterior sugiere que las construcciones y reproducciones de género sobre el cuidado del hogar en los círculos familiares del estudiantado han tenido una fuerte influencia entre el alumnado de tercer grado. En otras palabras, que los modelos de relación entre los géneros a través de la interacción con los miembros familiares cercanos como mediadores de la cultura refuerza la responsabilidad desproporcionada de género hacia las mujeres y niñas en el cuidado, limpieza y aseo de la casa en las niñas y niños de tercer grado del PRONI. Por consiguiente, se evidencia que el aprendizaje social de género en sus hogares y dinámicas familiares establece los papeles atribuidos a hombres, mujeres, niños y niñas en función de los constructos sociales como señala Siles y Delgado (2014) establecidos por la organización socio estructural de las tradiciones y costumbres (Crawford y Unger, 1994 y Rebollo-Catalán, García-Pérez, Piedra y Vega, 2011) aprendidas socialmente. En este aspecto, Lagarde (1998) dice que el género como construcción social implica, entre otras, las actividades de los sujetos y la percepción de sí y de sus acciones como un ser de género.

Desde otro ángulo, la mayor participación masculina en sexto grado demuestra socializaciones de género distintas en la etapa preadolescente propia de sexto grado y en la niñez intermedia de tercer grado. Esto podría sugerir que las dinámicas de interacción entre el alumnado mayor, así como sus procesos de aprendizaje y desarrollo favorece interpretar los referentes de género en su entorno de manera diferente. Estos hallazgos ponen de relieve el alcance de interacción con distintas etapas de la infancia del profesorado de inglés en la educación primaria pública. Por lo tanto, las oportunidades importantes de contribuir en la mediación del lenguaje y la cultura (Carrera y Mazzarella, 2001; Orrú, 2012) de género en el aprendizaje del inglés y en las construcciones de género del estudiantado.

6.3.3 Juegos y Juguetes

En total se analizaron 140 muestras de la actividad "*games and toys*" para conocer las opiniones del estudiantado sobre el uso y designación de juguetes para niñas y para niños, 66 corresponden a tercero y 74 a sexto grado.

En la Tabla 55 a continuación muestra que niños y niñas de tercer grado piensan que la bicicleta (*bike*), balón (*ball*), oso de peluche (*teddy bear*), rompecabezas (*puzzle*), guitarra (*guitar*) y patines de hielo (*ice skates*) pueden ser para niños como para niñas. No obstante, se hallaron diferentes opiniones para carro (*car*), muñeca (*doll*), robot (*robot*), batería (*drum kit*), videojuegos (*videogames*) y figuras de acción (*action figures*). Así pues, la mayoría del alumnado considera que la muñeca es un juguete para niñas y el robot, carro y figuras de acción para niños. Mientras muchos de los niños asocian a la batería con lo masculino, la mayoría de las alumnas lo percibe como un juguete para niñas y niños. Además, mientras la opinión de ellas se divide entre que los videojuegos son para niños y que son juguetes neutrales, ellos consideran que los videojuegos son tanto para niños como para niñas.

Tabla 55

Percepciones de juegos y juguetes en tercer grado

Juego o juguete	**Para niñas**		**total**	**Para niños**		**total**	**Para niñas y niños**		**total**
	Resp. de niñas (30)	**Resp. de niños (36)**		**Resp. de niñas (30)**	**Resp. de niños (36)**		**Resp. de niñas (30)**	**Resp. de niños (36)**	
Bicicleta	1	0	1	0	4	4	29	32	61
Carro	0	1	1	22	21	43	8	13	21
Muñeca	27	35	62	0	1	1	3	0	3
Balón	0	0	0	2	8	10	28	28	56
Oso de peluche	8	1	9	1	6	7	21	29	50
Rompecabezas	1	0	1	0	5	5	29	29	58
Robot	0	0	0	22	22	44	9	13	22
Guitarra	5	0	5	1	9	10	24	26	50
Batería	0	0	0	9	16	25	21	19	40
Patines de hielo	5	3	8	0	1	1	25	31	56
Videojuegos	0	0	0	14	12	26	16	23	39
Figuras de acción	0	0	0	27	22	49	3	12	15

Fuente propia.

De esta manera, la Tabla 55 indica que las infancias de tercer grado de inglés mantienen muchos sesgos de género en lo referente a juegos y juguetes por orden de género. Así, tanto niñas como niños mantienen la ideología de una diferenciación en el uso de juegos y juguetes para niñas y otros para niños. Es decir, que los coches, robots y muñecos o figuras de acción son sólo para los niños y que las muñecas son únicamente para las niñas siendo más acentuada la generización de las muñecas. A pesar de que la mayoría de los niños no muestra un sesgo en la percepción del oso de peluche, casi la mitad de ellos si lo hace para el caso de la guitarra y los videojuegos. Por lo tanto, también hay una socialización sesgada de estos juguetes en un porcentaje importante de los niños de tercer grado. Por otra parte, se observa que algunos de ellos han cambiado su percepción sobre el carro, robot y las figuras de acción hacia una cultura de género más igualitaria de estos juguetes. Igualmente, las niñas no consideran a los osos o muñecos de peluche como juguetes para niñas, pero algunas de ellas sí indican sesgo de la batería como masculino y cerca de la mitad de los videojuegos como juguetes de niños.

La Tabla 56 muestra que el alumnado de sexto grado comparte varias opiniones y diferencias con las infancias de tercer grado. Así pues, las alumnas y alumnos consideran que la bicicleta (*bike*), balón (*ball*), oso de peluche (*teddy bear*), rompecabezas (*puzzle*), guitarra (*guitar*), batería (*drum kit*) y patines de hielo (*ice skates*) son tanto para niñas como para niños y dividen opiniones para carro (*car*), muñeca (*doll*), robot (*robot*), videojuegos (*videogames*) y figuras de acción (*action figures*). Por otro lado, las alumnas mayoritariamente relacionan al carro como un juguete para niñas y niños mientras que ellos lo piensan como un juguete de niños. Asimismo, la mayoría de los niños y más de la mitad de las niñas percibe al robot como un juguete de niños y a la muñeca como femenino. Otra diferencia entre niñas y niños es que mientras ellas perciben a los videojuegos como neutros, para la mitad de los alumnos masculinos este es juguete exclusivo de niños y para la otra mitad es juguete neutral. Por último, la mayoría de los masculinos considera las figuras de acción como un juguete para niños y más de la mitad de las niñas comparte la misma opinión.

Tabla 56

Percepciones de juegos y juguetes en sexto grado

Juego o juguete	Para niñas		total	Para niños		total	Para niñas y niños		total
	Resp. de niñas (41)	Resp. de niños (33)		Resp. de niñas (41)	Resp. de niños (33)		Resp. de niñas (41)	Resp. de niños (33)	
Bici	0	0	0	0	4	4	40	29	69
Carro	0	0	0	13	26	39	28	6	34
Muñeca	30	30	60	0	1	1	11	1	12
Balón	1	0	1	4	11	15	36	22	58
Oso de peluche	4	4	86	2	4	6	35	24	59
Rompecabezas	3	5	8	1	1	2	37	28	65
Robot	3	0	3	25	24	49	14	7	21
Guitarra	2	1	3	3	6	9	36	25	61
Batería	0	0	0	7	9	16	33	22	55
Patines de hielo	5	6	11	1	1	2	34	25	59
Videojuegos	0	1	1	7	15	22	34	15	49
Figuras de acción	2	0	2	23	25	48	16	7	23

Fuente propia.

Los datos en la Tabla 56 demuestra que al igual que las niñas y niños de tercer grado, el alumnado de sexto de sexto tiene percepciones igualitarias para la bici, balón, muñecos u osos de peluche, rompecabezas, guitarra, patines de hielo y además sobre la batería. Al igual que en tercer grado, las infancias de sexto reproducen la generización de la muñeca como exclusivo de niñas, aunque con indicios de igualdad por parte de algunas alumnas de sexto, así como del robot y figuras de acción como juguetes sólo masculinos. También, la mitad de los alumnos de sexto muestran el estereotipo de los videojuegos como juguetes para niños en tanto que la otra mitad lo ha socializado de manera igualitaria. Además, más de la mitad también tiene una ideología sesgada del carro como exclusivo de niños. Con respecto a las alumnas, la mayoría no ha categorizado el carro y los videojuegos como un juguete masculino. Lo anterior apunta a una socialización de género más igualitaria por parte de las estudiantes de sexto grado en relación con la mayoría de los juegos y juguetes explorados.

Las Tablas 55 y 56 en conjunto sugieren que el estudiantado de ambos grados ha interiorizado la idea de juguetes de niñas, de niñas y de ambos. Así pues, han aprendido

mediante diversos agentes sociales que el balón, la bicicleta y rompecabezas con juegos y juguetes de niñas y niños. Además de los mencionados, resalta la percepción igualitaria prevalente en relación con los patines de hielo, guitarra y oso de peluche entre el estudiantado tanto de tercero como de sexto. En consecuencia, los resultados muestran un adelanto en la cultura de género de estos juegos y juguetes que tradicionalmente se han considerado como femeninos (oso de peluche y patines de hielo) o masculinos (guitarra).

En otro sentido, la marcada categorización de las figuras de acción, el robot, y la muñeca en ambos grados coinciden con hallazgos de feminización de la muñeca y la masculinización de los muñecos de acción entre las infancias mexicanas (Consulta Infantil y Juvenil, 2019). Así, estos hallazgos muestran que los estereotipos y expectativas hacia los hombres y mujeres no permite algunos comportamientos fuera de la norma de lo masculino y femenino reflejado en el juego y por lo tanto el mantenimiento fuertemente arraigado de estos juguetes entre y para las infancias. No obstante, se observó una cultura de género más igualitaria por parte de las alumnas de sexto en relación con la batería, videojuegos y carro y de batería y videojuegos entre las niñas de tercer grado. No obstante, se identificaron mayores indicadores hacia la igualdad entre los alumnos masculinos sólo para los videojuegos y la batería.

En este sentido, se sabe que los juegos y juguetes reflejan la categorización de los comportamientos, actitudes e interacciones que socialmente se espera de niñas y niños conforme lo percibido como masculino y femenino. De ahí, que la difusión del juego como un constructo social tenga una función relevante en las creencias, identidad e imaginarios de género de las niñas y los niños (Lagarde, 1998), así como en la detección de sesgos de género y por lo tanto de promoción de la igualdad. Los datos obtenidos en este apartado revelan nuevas construcciones de género entre algunos niños y niñas de los dos grados y por lo tanto de diferentes edades y procesos cognitivos hacia algunos juegos tradicionalmente concebidos como privativos de uno u otro género. No obstante, los resultados también confirman la reproducción de estereotipos de género arraigados en la sociedad a través de la socialización de juegos y juguetes y por lo tanto el mantenimiento de la ideología que los juegos y juguetes tienen género entre el alumnado de inglés.

6.3.4 Ocupaciones y Profesiones

De la actividad "*occupations and profession*" diseñada para conocer sus opiniones en el ámbito laboral, se analizó un total de 127 muestras, 61 de tercer grado y 66 a sexto.

Se puede apreciar en la Tabla 57 que más de la mitad de los niños y las niñas de tercero asociaron con mayor frecuencia a las mujeres con ser docentes (*teacher*), enfermeras (*nurse*), secretarias (*secretary*), veterinarias (*veterinarian*) y bailarinas (*dancer*), en tanto que, a los hombres con el fútbol (*soccer player*), mecánica (*mechanic*), albañilería (*construction worker*) y conducción de taxis (*taxi driver*), siendo ligeramente más acentuada en las alumnas. De igual manera, alumnas como alumnos compartieron opiniones sobre la medicina (*doctor*), ciencia (*scientist*), labor policial (*pólice officer*), política (*politician*), agricultura (*farmer*), pilotaje de aviones (*pilot*) e ingeniería (*engineer*) como áreas para mujeres y hombres siendo la ingeniería, agricultura, pilotaje de aviones, ciencia y la policía percepciones más igualitarias entre los niños. Las posturas diferenciadas recaen sobre las labores de apagado de incendios (*fire fighter*) y preparación de alimentos (*chef*). En otras palabras, mientras los niños piensan que apagar incendios es una labor masculina, las niñas señalaron que mujeres y hombres pueden desempeñar esta labor.

Tabla 57

Percepciones labores de género en tercer grado

Ocupación o profesión	**Mujeres**		**total**	**Hombres**		**total**
	Resp. de niñas (24)	**Resp. de niños (37)**		**Resp. de niñas (24)**	**Resp. de niños (37)**	
Doctor /a	19	25	44	21	29	50
Docente	22	35	57	14	24	38
Científico/a	15	22	37	17	25	42
Jugador/a de fútbol	9	22	31	21	32	53
Mecánico/a	11	11	22	18	24	42
Policía	18	26	44	18	25	43
Agricultor/a	16	28	44	16	23	39
Bombero/a	16	22	38	15	28	43
Albañil	6	15	21	16	19	35
Conductor/a de taxi	6	16	22	16	24	40
Enfermero/a	20	31	51	13	18	31
Piloto/a	16	21	37	18	26	44
Secretario/a	21	30	51	11	21	32
Chef	21	23	44	14	28	42

Veterinario/a	18	29	47	13	15	28
Político/a	14	16	30	13	17	30
Ingeniero/a	12	14	26	12	18	30
Bailarín/bailarina	21	26	47	9	15	24

Fuente propia.

Los datos en la Tabla 57 indican algunos avances en la promoción de la igualdad laboral en cuanto a la inclusión de mujeres en el desempeño de medicina, ciencia, labor policiaca, política, agricultura, gastronomía, ingeniería en percepción de las niñas y los niños de tercer grado, como parte de las características sociales actuales que han permitido una mayor participación de las mujeres es estas áreas. En este sentido, se destaca la cultura igualitaria que el alumnado señala en el pilotaje de aviones ya que esta profesión no sólo se ha caracterizado por una mayor presencia masculina sino también por su baja mención como área laboral en la sociedad mexicana. Sin embargo, el alumnado asocia de manera significativa a las mujeres con actividades poco activas y más relacionadas al cuidado de otros (maestra, enfermera, veterinaria), así como de ocupaciones tradicionalmente desempeñadas por mujeres (secretaria y bailarina). En tanto, visualizan mayor inserción de los hombres en áreas tradicionalmente masculinas como el fútbol, mecánica, albañilería y manejo de taxis, que además requieren más fuerza y movilidad. No así para el apagado de incendios, en donde se aprecia una construcción menos sesgada y que indica que las niñas y los niños consideran que tanto mujeres como hombres pueden llevar a cabo esta labor. Así pues, quedan en evidencia algunos estereotipos de género que continúan limitando las percepciones y por ende las expectativas y oportunidades para mujeres y hombres entre el alumnado de inglés.

En cuanto a las opiniones de labores en sexto grado, la Tabla 58 revela del mismo modo que en tercer grado, las alumnas y alumnos de sexto consideran que al igual que los hombres, las mujeres pueden ser doctoras (*doctor*), científicas (*scientist*) y agricultoras (*farmer*). Igualmente, piensan que el ser mecánico (*mechanic*), albañil (*construction worker*) y conductor de taxis (*taxi driver*) son labores más masculinas y el ser enfermera (*nurse*), secretaria (*secretary*), veterinaria (*veterinaria*) y bailarina (*dancer*) como más propias de las mujeres. Pese que las diferencias en percepciones de género no son marcadas, el alumnado de sexto a diferencias de sus homólogos de tercero piensa que la seguridad (*police officer*), pilotaje de aviones (*pilot*), política (*politician*) e ingeniería

(*engineer*) son áreas principalmente masculinas y la gastronomía (*chef*) como femenina. Mientras las alumnas de tercer grado mostraron una cultura igualitaria con respecto al apagado de incendios (*firefighter*), las alumnas de igual manera que los alumnos de sexto relacionaron esta labor como una ocupación mayoritariamente masculina. Por otro lado, se identificó que, aunque las alumnas consideraron que hombres y mujeres pueden ser docentes, los alumnos relacionaron más esta labor con las mujeres. Además, pese a una mayor percepción el fútbol (*soccer player*) como una ocupación masculina entre el alumnado, un número importante de alumnas y algunos alumnos lo observa como una actividad que las mujeres pueden desempeñarse. Por último, se observa que el estudiantado de sexto agregó otros trabajos como diseñadora gráfica (*graphic designer*), arqueóloga (*archeologist*) y cantante (*singer*) para las mujeres, así como dentista (*dentist*), matemático/a (*mathematician*), artista (*artist*) y guardia de seguridad (*segurity guard*) para hombres y mujeres.

Tabla 58

Percepciones labores de género en sexto grado

Ocupación o profesión	**Mujeres**		**total**	**Hombres**		**total**
	Resp. de niñas (37)	**Resp. de niños (29)**		**Resp. de niñas (38)**	**Resp. de niños (29)**	
Doctor/a	32	26	58	31	23	54
Docencia	31	27	58	31	19	50
Científico/a	29	18	47	27	20	47
Jugador/a de fútbol	27	21	48	32	27	59
Mecánico/a	12	7	19	28	24	52
Policía	25	19	44	30	26	56
Agricultor/a	29	18	47	27	19	46
Bombero/a	20	10	30	27	25	52
Albañil	9	5	14	28	26	54
Conductor/a de taxi	11	15	26	33	27	60
Enfermero/a	33	28	61	21	12	33
Piloto/a	21	13	34	32	24	56
Secretario/a	32	20	52	20	17	37
Chef	35	26	61	30	23	53
Veterinario/a	33	26	59	27	16	43
Político/a	26	17	43	30	21	51
Ingeniero/a	23	12	35	33	24	57
Bailarín/bailarina	32	26	58	22	16	38
Agregados por el						

alumnado						
Diseñador/a gráfico/a	1		1			0
Dentista	2	1	3	2	1	3
Matemático/a	3		3	2		2
Arqueólogo/a	1		1			0
Artista		1	1		1	1
Guardia de seguridad		1	1		1	1
Cantante	1		1			0

Fuente propia.

La información en las Tablas 57 y 58 indica socializaciones de género de actividades labores un tanto diferente entre ambos grupos puesto que mientras el estudiantado de tercer grado mostró percepciones más igualitarias en un mayor número de ocupaciones y profesiones, en sexto grado se registraron deconstrucciones de ciertos estereotipos. Así, se evidenció una cultura de género igualitaria en la ciencia, medicina y agricultura en ambos grados y, en consecuencia, construcciones de género orientadas a la igualdad en estas áreas laborales entre el alumnado de inglés. Adicionalmente, algunas alumnas y alumnos de sexto mostraron percepciones igualitarias para el desempeño de la odontología, matemáticas, seguridad y el área artística. En este sentido se destaca la función operacional (Wertsch, 1998) diferente en la edad preadolescente y en la niñez intermedia, en donde la primera se caracteriza por un desarrollo cognitivo y habilidades que les permiten incorporar más experiencias, elementos nuevos, así como intereses y motivaciones personales (Scrimsher y Tudge, 2003) en su aprendizaje. Así, se aprecia que el conocimiento más amplio del idioma, propio de la edad adolescente y desarrollo cognitivo, les facilita considerar otras áreas de des/igualdad en las ocupaciones laborales de hombres y mujeres. Sin embargo, se evidenció que el estudiantado ha naturalizado muchos arraigos sociales que generizan las actividades laborales basado en el sexo. En otras palabras, alumnas y alumnos de tercero y sexto han sido han asimilado los estereotipos de género que confiere a las mujeres el cuidado y atención a otros y a los hombres con trabajos manuales y de fuerza reproducidos en los niveles estructural e interpersonal históricamente.

Respecto a lo anterior, la teoría y perspectiva de género destacan que las actividades laborales fueron concebidas a partir de las diferencias biológicas y, por lo tanto, consideradas como actividades masculinas. De ahí que a las mujeres se les asignaran trabajos en función de las capacidades reproductivas y cuidado, y que, si bien estas concepciones aún se reflejan en el mercado laboral de manera individual y colectiva

(Lamas, 2013) han ido perdiendo vigencia en los tres niveles y en diferentes edades. Un ejemplo son los cambios en las construcciones de género de las infancias en ambos grados que resaltan que hay oportunidades de transformación en varias de las áreas laborales, lo cual a su vez se traduce en oportunidades para combatir los sesgos y estereotipos de género que limitan la igualdad laboral entre hombres y mujeres desde edades tempranas e infancias tardías.

6.3.5 Interacciones en la Escuela

De la actividad "*at my school*" que abordó las preferencias de interacción entre los géneros, se analizaron 71 para tercer grado y 81 para sexto siendo un total de 152.

Como se observa en la Tabla 59 las alumnas de tercer grado gustan, en mayor proporción, jugar (*play*), trabajar (*work*), compartir el almuerzo (*share the lunch*), hacer tarea (*do homework*), pasar el tiempo (*spend time with*), y también indican aprender (*learn*) más de otras niñas en tanto que cerca de la mitad refiere que es más fácil hacer amistad (*It is easier to make friends with*) con niñas y niños. Sin embargo, varias de ellas también mencionaron que es más fácil hacer amigas con niñas, así como de jugar y trabajar ambos géneros. De manera similar, los estudiantes respondieron que gustan más de jugar (*play*), trabajar (*work*), compartir el almuerzo (*share the lunch*) y pasar el tiempo (*spend time with*) con otros niños. Pero la mitad de ellos señaló que es fácil hacer amistad (*It is easier to make friends with*), hacer tarea (*do homework*) y aprender (*learn*) de niñas y niños en tanto que la otra mitad refirió preferir hacer estas actividades con su mismo género.

Tabla 59

Preferencias de interacción en tercer grado

	Niñas		**total**	**Niños**		**total**	**Niñas y niños**		**total**
	Resp. de niñas (32)	**Resp. de niños (39)**		**Resp. de niñas (32)**	**Resp. de niños (39)**		**Resp. de niñas (32)**	**Resp. de niños (39)**	
Es más fácil hacer amistad con…	11	4	15	4	17	21	15	17	32
Me gusta jugar con …	19	6	25	3	20	23	12	5	17
Me gusta trabajar	20	4	24	2	21	23	10	11	21

con…									
Me gusta compartir mi almuerzo con…	22	5	27	1	19	20	5	3	8
Me gusta hacer tarea con…	21	6	27	4	15	19	5	16	21
Me gusta pasar tiempo con…	15	5	20	6	24	30	7	9	16
Aprendo de…	19	5	24	1	16	17	8	17	25

Fuente propia.

La información en la Tabla 59 demuestra que pese que un número significativo de estudiantes pueda hacer amistad fácilmente tanto con niñas como con niños, la mayoría del alumnado de tercer grado prefiere la interacción con su mismo género para jugar, trabajar, compartir el almuerzo y pasar tiempo. Llama la atención que los niños refieran hacer tarea y aprender, por un lado, solamente con niños y, por otro lado, con niñas y niños. Lo anterior, sugiere que algunos alumnos han desnaturalizado la segregación por género en la infancia en algunas actividades mientras la mayoría de las niñas mantiene la interacción con sus pares del mismo género en actividades escolares cotidianas.

En la misma línea, la Tabla 60 muestra que las alumnas de sexto grado consideran que tienen más cosas en común (*have more thing in common*) y gustan en mayor porcentaje de compartir el almuerzo (*like to share lunch*), hacer tarea (*do homework*) y trabajar (*work*) con otras niñas siendo el último menos diferenciado que los demás. También, que para ellas es fácil hacer amistad (*it is easier to make friends with*), les gusta jugar (*play*), pasar tiempo *spend time*) y aprenden (*learn*) de ambos géneros. Por su parte, los estudiantes manifestaron que les es más fácil hacer amigos (*it is easier to make friends with*), tienen más cosas en común (*have more thing in common*) y gustar más de jugar (*play*) compartir el almuerzo (*like to share lunch*) y hacer tarea (*do homework*) con sus pares masculinos. También, expresaron que pueden trabajar (*work*), pasar tiempo *spend time*) y aprender (*learn*) tanto con niñas como con niños.

Tabla 60

Preferencias de interacción en sexto grado

	Niñas		**total**	**Niños**		**total**	**Niñas y niños**		**total**
	Resp.	**Resp.**		**Resp.**	**Resp.**		**Resp.**	**Resp.**	

	de niñas (42)	de niños (39)		de niñas (42)	de nños (39)		de niñas (42)	de niños (39)	
Es más fácil hacer amistad con…	10	5	15	6	25	31	26	8	34
Usualmente tengo más cosas en común con…	29	4	33	4	25	29	8	9	17
Me gusta jugar con…	15	1	16	1	21	22	26	17	43
Me gusta trabajar con…	23	2	25	0	14	14	19	23	42
Me gusta compartir mi almuerzo con…	26	1	27	2	27	29	14	10	24
Me gusta hacer tarea con…	29	2	31	1	20	21	11	15	26
Me gusta pasar tiempo con…	13	2	15	6	15	21	21	21	42
Aprendo de …	14	6	20	2	8	10	21	23	44

Fuente propia.

Los datos mostrados en la Tabla 60 expone que tanto alumnas como alumnos de sexto grado sienten más afinidad y prefieren compartir el almuerzo y hacer tarea con sus pares del mismo género. También que tanto alumnas como alumnos gustan pasar tiempo y aprenden de sus compañeras y compañeros. En cambio, mientras ellas expresaron que es fácil hacer amigos con niñas y con niños, para ellos es más fácil con otros niños. Aunque a los estudiantes masculinos les gusta trabajar en mayor proporción con niñas y niños, muchos de ellos mostraron una inclinación hacia sus pares masculinos y, aunque la mayoría de las estudiantes prefiere trabajar sólo con sus compañeras muchas mostraron una socialización más igualitaria. Asimismo, ellas gustan de jugar con niñas y niños en tanto que ellos prefieren hacerlo con su mismo género. Lo anterior refleja la preferencia de interacción por su mismo género en muchas de las relaciones y convivencias escolares tanto entre las alumnas como entre los estudiantes de sexto grado.

En conjunto las Tablas 59 y 60 sugieren una segregación por género en algunas interacciones escolares en ambos grupos y en especial entre el alumnado femenino de tercer grado. En este sentido, Lagarde (1998) afirma que el aprendizaje de género como producto de las estructuras sociales y la cultura definen, entre otras, las relaciones sociales entorno al sexo por edades. De esta manera, se percibe que la preferencia del alumnado de inglés por interactuar con su mismo género forma parte de la socialización de género a su alrededor,

influyendo en la manera como se relacionan niñas y niños entre sí y entre infancias de su género opuesto. No obstante, el alumnado en ambos grados también indica que está bien ser amigos y amigas tanto de sus compañeras como de sus compañeros y también reconocen que pueden pasar tiempo y aprender tanto de niñas como de niños. Así pues, estos últimos hallazgos sugieren que muchas de las alumnas y alumnos en especial en sexto grado han tenido oportunidades de socialización de género entre sus pares, ya sea de manera directa o indirecta, de manera que les ha permitido ampliar sus interacciones de género en la infancia. Esto, a su vez, destaca la importancia de promover las interacciones tanto académicas como afectivas positivas entre sus pares sin distinción de sexo en el aprendizaje de inglés a fin de contribuir a la convivencia e inclusión de todos y todas en las relaciones escolares y cotidianas.

6.3.6 Actitudes de Género en los Niveles Social, Interpersonal e Individual

De la actividad "*girls, boys or both?*" diseñada para conocer las actitudes de género del alumnado en el plano sociocultural, relacional y personal se analizó un total de 153 muestras: 74 correspondientes a tercero y 79 a sexto grado.

La Tabla 61 muestra, en el plano socio estructural, que tanto las alumnas y los alumnos de tercer grado consideran que tanto niñas como niños pueden limpiar la casa (*Who can clean the house?*) y vestir de color azul (*Who can wear blue clothes?*) y que mamá y papá pueden cuidar bebés en la familia (*Who can take care of the babies in a family?*). Pese a que más de la mitad de las estudiantes indicó que niñas y niños pueden vestir de rosa (*Who can wear pink clothes?*) se aprecia un tercio de ellas responde que sólo las niñas, en tanto que las opiniones de los alumnos se divide entre sólo niñas y niñas y niños. En el plano relacional, se identifica que casi todos y todas refieren que tanto niñas como niños son inteligentes (*Who is more intelligent?*). No obstante, aunque la mayoría respondió que ambos pueden ser líderes en el grupo (*Who can be a leader in the group?*), mostrar sentimientos y emociones (*Who shows feelings and emotions?*) y ser buenos y buenas en deportes (*Who is good at sports?*), varios alumnos refieren que es su género quienes pueden ser líderes y buenos en el deporte y que cerca de la mitad de ellas piensan que son las niñas quienes muestran sus sentimientos y emociones. En el plano personal, las infancias indican que niñas y niños son buenos para matemáticas (*Who is good at*

Mathematics?) e inglés (*Who is good at learning English?*) y que mamá y papá pueden trabajar (*Who can work in a family?*). Pero, mientras los niños señalan que mamá y papá pueden ayudar con la tarea (*Who can help you do the homework?*) un tercio de ellas indica que mamá. Asimismo, para la mayoría de las alumnas y los alumnos son las niñas quienes están más en riesgo en la calle (*Who is more in danger in the streets?*).

Tabla 61

Actitudes de género en tercer grado

Niñas: 32 Niños:42 **Plano sociocultural**									
Pueden limpiar la casa…	Las niñas		total	Los niños		total	Niñas y niños		total
Respuestas de:	niñas: 4	niños: 4	8	niñas: 1	niños: 1	2	niñas: 24	niños: 37	61
Pueden vestir de rosa…	Las niñas		total	Los niños		total	Niñas y niños		total
Respuestas de:	niñas: 10	niños: 19	29	niñas: 3	niños: 4	7	niñas: 17	niños: 20	37
Pueden vestir de azul…	Las niñas		total	Los niños		total	Niñas y niños		total
Respuestas de:	niñas 4	niños 3	7	niñas 8	niños 18	26	niñas 19	niños 20	39
Pueden cuidar bebés en la familia…	mamá		total	papá		total	Mamá y papá		total
Respuestas de:	niñas 3	niños 5		niñas 1	niños 0	1	niñas 26	niños 37	63
Plano relacional									
Son más inteligentes…	Las niñas		total	Los niños		total	Niñas y niños		total
Respuestas de:	niñas 3	niños 3	6	niñas 1	niños 8	9	niñas 27	niños 31	58
Pueden ser líderes en el grupo…	Las niñas		total	Los niños		total	Niñas y niños		total
Respuestas de:	niñas 9	niños 4	13	niñas 1	niños 12	13	niñas 21	niños 26	47
Muestran sus sentimientos y emociones…	Las niñas		total	Los niños		total	Las niñas y los niños		total
Respuestas de:	niñas 13	niños 7	20	niñas 2	niños 5	7	niñas 16	niños 28	44
Son bueno/as en deportes…	Las niñas		total	Los niños		total	Niñas y niños		total
Respuestas de:	niñas 5	niños 3	8	niñas 8	niños 14	22	niñas 17	iños 25	42
Plano personal									
Están en mayor peligro en las calles…	Las niñas		total	Los niños		total	Niñas y niños		total

Respuestas de:	niñas 17	niños 21	38	niñas 5	Niños 4	9	niñas 10	niños 16	26
Son bueno/as en matemáticas…	Las niñas		total	Los niños		total	Niñas y niños		total
Respuestas de:	niñas 5	niños 5	10	niñas 2	niños 8		niñas 23	niños 29	52
Son bueno/as en inglés…	Las niñas		total	Los niños		total	Niñas y niños		total
Respuestas de:	niñas 6	niños 6	12	niñas 1	niños 6	7	niñas 24	niños 30	54
Pueden ayudarte con la tarea…	Mamá		total	Papá		total	Mamá y papá		total
Respuestas de:	niñas 11	niños 8	19	niñas 1	niños 3	4	niñas 20	niños 30	50
Pueden trabajar en la familia…	Mamá		total	Papá		total	Mamá y papá		total
Respuestas de:	niñas 3	niños 8	11	niñas 2	niños 6	8	niñas 25	niños 27	52

Fuente propia.

La información en la Tabla 61 revela que el alumnado de tercero rechaza las ideas sexistas sobre el apoyo de niñas en la limpieza de la casa, el uso del color azul como masculino y el cuidado de bebés a manos únicamente de las madres como parte de los aprendizajes sociales de nuestra cultura. En el nivel interpersonal también muestra actitudes favorables hacia la igualdad en aprovechamiento académico y deportes en tanto que también han interiorizado que los logros académicos en matemáticas e inglés son una cuestión igualitaria que no depende del género y, asimismo, creen en la igualdad laboral entre hombres y mujeres. No obstante, se encontró que aún persiste el estereotipo tradicional de la feminización del color rosa entre una parte del alumnado tanto femenino como masculino. De manera similar, su socialización de género sugiere que en sus modelos de interacción algunos alumnos han aprendido que son los niños quienes pueden tener más liderazgo en la escuela y, por su parte algunas niñas han relacionado que son ellas quienes pueden mostrar sentimientos y emociones. Por último, pese que tanto las niñas como los niños son conscientes del peligro que corren las infancias en las calles y sobre todo las niñas, algunas de ellas aún creen que el apoyo escolar es una labor de las madres de familia.

En esta línea, la Tabla 62 indica que para la mayoría en sexto grado tanto niñas como niños pueden limpiar la casa (*Who can clean the house?*) y vestir de color azul (*¿Who can wear blue clothes?*). La mayoría de los niños indica que mamá y papá pueden cuidar bebés en la familia (*Who can take care of the babies in a family?*) y sus respuestas se

dividen en porcentajes similares entre que las niñas pueden vestir de rosa y ambos (*Who can wear pink clothes?*). Por su parte, las niñas en su mayoría piensan que las niñas pueden vestir rosa y que tanto mamá como papá pueden cuidar bebés. En el nivel interpersonal se halló que para las infancias niñas y niños son inteligentes (*Who is more intelligent?*) y que ambos muestran sus sentimientos y emociones (*Who shows feelings and emotions?*). También, el estudiantado refirió que niñas y niños pueden ser líderes en el grupo (*Who can be a leader in the group?*) y buenas en el deporte (*Who is good at sports?*) siendo estas percepciones menos igualitarias entre las niñas. A nivel personal, el alumnado refiere que tanto niñas como niños son buenos y buenas en matemáticas (*Who is good at Mathematics?*) e inglés (*Who is good at learning English?*) y, que tanto mamá como papá pueden trabajar (*Who can work in a family?*) y ayudarles a hacer la tarea (*Who can help you do the homework?*). La diferencia en este nivel radica en la percepción de quién está más en peligro en las calles (*Who is more in danger in the streets?*), ya que las niñas en su mayoría indica que su género y la opinión de los niños se encuentra dividida entre las niñas y ambos.

Tabla 62

Actitudes de género en sexto grado

Niñas: 41 Niños: 37 **Plano sociocultural**									
Pueden limpiar la casa…	Las niñas		total	Los niños		total	Niñas y niños		total
Respuestas de:	niñas: 8	niños: 2	10	niñas: 0	niños: 2	2	niñas: 33	niños: 34	67
Pueden vestir de rosa…	Las niñas		total	Los niños		total	Niñas y niños		total
Respuestas de:	niñas: 14	niños: 21	35	niñas: 0	niños: 0	0	niñas: 32	niños: 18	50
Pueden vestir de azul…	Las niñas		total	Los niños		total	Niñas y niños		total
Respuestas de:	niñas: 3	niños: 2	5	niñas: 5	niños: 20	25	niñas: 31	niños: 16	47
Pueden cuidar bebés en la familia…	Mamá		total	Papá		total	Mamá y papá		total
Respuestas de:	niñas: 10	niños: 7	17	niñas: 1	niños: 0	1	niñas: 19	niños: 31	50
Plano relacional									
Son más inteligentes…	Las niñas		total	Los niños		total	Niñas y niños		total

Respuestas de:	niñas: 4	niños: 4	8	niñas: 0	niños: 0	0	niñas: 36	niños: 34	70
Pueden ser líderes en el grupo…	Las niñas		total	Los niños		total	Niñas y niños		total
Respuestas de:	niñas: 15	niños: 6	21	niñas: 1	niños: 4	5	niñas: 24	niños: 26	50
Muestran sus sentimientos y emociones…	Las niñas		total	Los niños		total	Niñas y niños		total
Respuestas de:	niñas: 10	niños: 4	14	niñas: 3	niños: 4	7	niñas: 27	niños: 29	56
Son bueno/as en deportes…	Las niñas		total	Los niños		total	Niñas y niños		total
Respuestas de:	niñas: 2	niños: 2	4	niñas: 9	niños: 18	27	niñas: 31	niños: 16	47
Plano personal									
Están en mayor peligro en las calles…	Las niñas		total	Los niños		total	Niñas y niños		total
Respuestas de:	niñas: 26	niños: 18	44	niñas: 4	niños: 5	9	niñas: 11	niños: 15	26
Son bueno/as en matemáticas…	Las niñas		total	Los niños		total	Niñas y niños		total
Respuestas de:	niñas: 6	niños: 4	10	niñas: 1	niños: 15	6	niñas: 34	niños: 27	61
Son bueno/as en inglés…	Las niñas		total	Los niños		total	Niñas y niños		total
Respuestas de:	niñas: 8	niños: 9	17	niñas: 3	niños: 1	4	niñas: 30	niños: 25	55
Pueden ayudarte con la tarea…	Mama´		total	Papá		total	Mamá y papá		total
Respuestas de:	niñas: 8	niños: 11	19	niñas: 3	niños: 4	7	niñas: 29	niños 22	51
Pueden trabajar en la familia…	Mamá		total	Papá		total	Mamá y papá		total
Respuestas de:	niñas: 2	niños: 5	7	niñas: 4	niños: 9	13	niñas: 33	niños: 23	56

Fuente propia.

Los hallazgos en la Tabla 62 demuestran que al igual que en tercero, el alumnado de sexto ha socializado con igualdad la participación de labores de limpieza en el hogar y el uso del color sin restricción de género como parte de los cambios socio estructurales que se han venido promoviendo en la modernidad. De manera similar a las infancias de tercero, las alumnas y alumnos de sexto indican actitudes igualitarias en las habilidades de niñas y niños en las actividades deportivas y de cognición, así como en el ejercicio de liderazgo en la escuela. Asimismo, se aprecia que han superado los estereotipos sobre el aprendizaje de matemáticas, idiomas y el trabajo fuera de casa. Por otro lado, las tradiciones y costumbres

sesgadas sobre el uso del color rosa y el cuidado de los bebés han mostrado tener cierta influencia en una parte del alumnado sobre todo el masculino. Las prácticas y modelos de interacción entre las alumnas en su círculo sugieren que han favorecido la percepción sesgada que limita a los masculinos de mostrar sus sentimientos y emociones. Finalmente, al igual que en tercer grado el estudiantado de sexto ha tomado conciencia del peligro generalizado que se corren en las calles sobre todo las figuras femeninas.

En conjunto las Tablas 61 y 62 revelan una actitud de género hacia la igualdad en los niveles socio estructural, interpersonal e individual en el alumnado de tercero y sexto de inglés. Por lo tanto, se aprecia que las infancias en estos grados han desnaturalizado muchos estereotipos e ideologías sexistas, mostrando así una reestructuración significativa de los patrones socioculturales globales que han desfavorecido a las mujeres y niñas históricamente. Asimismo, se identifica que, al igual que en otros contextos educativos a nivel internacional (Del Río *et al*, 2016; Forgasz y Markovits, 2018; Ursini, 2014), el estudiantado de inglés no muestra sesgos en el aprendizaje de matemáticas. Por el contrario, la tendencia en los estudios sugiere que son los adultos como docentes y tutores alrededor de las infancias quienes presentan dichas creencias sesgadas sobre las habilidades matemáticas resaltando, además, que estas creencias puedan perpetuar en los logros académicos del estudiantado.

Además, se percibe que el alumnado ha notado que la violencia de género afecta en mayor grado a las mujeres y por ende que las calles pueden ser lugares inseguros especialmente para las niñas. Ahora bien, pese a la reapropiación del color rosa que se ha experimentado en las últimas décadas en las prendas de vestir, se identificó que la feminización del color rosa aún persiste en el aprendizaje y percepción de género de algunas niñas y niños en ambos grados resaltando que esta práctica se encuentra en las diferentes infancias. Del mismo modo, se mantiene en cierto grado la limitación a hombres y niños en la demostración de sentimientos y emociones, a las niñas en el ejercicio de liderazgo y a las madres como principales responsables del cuidado de otros y de la educación escolar de sus hijos e hijas. Lo anterior como parte de la asignación de la actuación y el comportamiento de las mujeres y hombres dictadas por la autoridad social y las normas culturales (Conway, Bourque y Scott, 1996) y de las construcciones de género y

sus implicaciones en la afectividad, concepciones, imaginarios, y poder de las personas como sujetos (Lagarde, 1998). De ahí, la importancia y necesidad de incorporar oportunidades y ofrecer recursos de transformación en la enseñanza del inglés de manera que promueva la superación total de estos sexismos.

6.3.7 Prendas de Vestir

La actividad "*clothes*" fue diseñada para conocer las preferencias en cuanto a las prendas de vestir y color asignadas a niñas y niños. Es decir, se muestra cómo las alumnas y los alumnos eligieron la prenda y el color para vestir a un personaje masculino y a uno femenino. De esta actividad se analizó un total de 126 muestras de las cuales 57 fueron en tercero y 69 para sexto.

La Tabla 63 muestra que la mayoría del alumnado de tercero eligió la falda (*skirt*), vestido (*dress*), suéter (*sweater*) y camisa (*t-shirt*) para vestir a las niñas y además alumnas y alumnos mayoritariamente los colores rosa, morado y azul para la falda y el vestido, así como verde para camisa y rojo para el suéter. En tanto, los colores más empleados para el calzado (*shoes and boots*) de las niñas fueron el café, negro y naranja. Por el contrario, las alumnas como los alumnos prefirieron en gran medida el el pantalón de mezclilla (*jeans*) y playera (shirt) como prendas para los niños, y aunque con pocas frecuencias también optaron por la camisa (*t-shirt),* pantalones cortos (*shorts*), chamarra (*jacket*) y suéter (*sweater*) como prendas para los niños y con los colores negro, azul y verde. En cuanto al calzado para niños los colores más encontrados fueron el café y negro, así como algunas elecciones del naranja. Asimismo, se aprecia un mayor número de accesorios para asignados a los niños siendo estos aquellos la mochila, gafas y sombrero, así como cubrebocas y pulseras principalmente de colores oscuros en comparación con la única referencia de bolso para las niñas.

Tabla 63

Prendas y colores en tercer grado

Vestimenta para niñas			
Respuestas de niñas (26):		**Respuestas de niños (31):**	
Prenda	**Colores asociados**	**Prenda**	**Colores asociados**
Vestido: 10	rosa (8) y lila (2)	Vestido :9	rosa (9)

Falda: 15	azul (4), morado (7), rosa (2) y rojo (2)	Falda: 16	azul (7), morado (6), negro (1), rojo (1) y amarillo con rosa (1)
Pantalones de mezclilla: 1	azul (1)	Pantalones de mezclilla: 3	negro (2) y azul (1)
Pantalones cortos: 0		Pantalones cortos: 1	azul (1)
Camisa: 10	morada (1), verde (6), azul (2) y rosa (1)	Camisa: 10	rosa (3), morada (1), verde (2), negro (1), azul (2) y rojo (1)
Suéter: 5	rojo (5)	Suéter: 9	rojo (7), oscuro (1) y morado (1)
Playera:0		Playera:0	
Chamarra: 0		Chamarra: 0	
Zapatos y botas: Café (5) Naranja (6) Negro (9) Rosa (3) Morado (2) Amarillo con azul (1)		**Zapatos y botas:** Café (12) Naranja (5) Negro (5) Rosa (1) Blanco (1)	
Accesorios: bolso rojo (1)		**Accesorios**: 0	
Vestimenta para niños			
Respuestas de niñas (26):		**Respuestas de niños (31):**	
Pantalones de mezclilla: 23	negro (10), azul (12) y naranja (1)	Pantalones de mezclilla: 26	negro (14), azul (11) y verde (1)
Pantalones cortos**:** 3	morado (2) y amarillo (1)	Pantalones cortos**:** 3	amarillo (2) y azul (1)
Playera:14	negro (11), blanca (2) y naranja (1)	Playera: 14	negro (9), blanco (2), rojo (1), azul y morado (1) y azul (1)
Camisa:8	naranja (1), verde (5) y azul (2)	Camisa: 8	verde (7) y blanco (1)
Suéter:2	rojo (2)	Suéter:4	azul (1), verde (1) y rojo (2)
Chamarra: 2	naranja (2)	Chamarra: 3	amarillo (1) y naranja (2)
Vestido: 0		Vestido: 0	
Falda: 0		Falda:0	
Zapatos y botas: Café (18) Negro (5) Naranja (1) Azul (1) Negro con blanco (1)		**Zapatos y botas:** Café (8) Negro (11) Naranja (7) Rojo (1)	
Accesorios: mochila roja (1) maletín negro (1)		**Accesorios:** Gafas de sol (3) Cubrebocas (1) negro Sombrero (1) naranja Guantes (1) negro Pulseras: 2 rosa (1) negra (1)	

Fuente propia.

Tal como se expone la Tabla 64 las niñas y los niños en tercer grado indican la aceptación de estereotipos de género en las prendas y los colores asociados a estas. Es decir, que replican los aprendizajes sociales que históricamente han asociado al género masculino con los pantalones y colores oscuros mientras que las mujeres han usado falda y vestidos y colores claros. A pesar de que la moda ha contribuido a una visión más igualitaria de algunas prendas de vestir, las infancias en tercer grado de inglés siguen asociando más a los pantalones y colores sombríos con el género masculino. Mientras tanto, los colores elegidos para el calzado de niñas y niños sugieren una cultura de género más igualitaria en las infancias en este aspecto. Es decir, que se permite una gama más amplia de colores tanto para niñas como para niños en las elecciones de calzado.

Con respeto a la cultura de género en las prendas de vestir en sexto grado, la Tabla 64 indica que a pesar de algunas elecciones de pantalones de mezclilla (*jeans*) y pantalones cortos (*shorts*) de manera similar al alumnado de tercer grado el estudiantado de sexto escogió mayoritariamente la falda falda y (*skirt*), vestido (*dress*), camisa (*t-shirt*) y suéter (*sweater*) como prendas para las niñas. Además, aunque el alumnado de sexto amplió la elección de colores, los más abundantes para vestir a las niñas fueron el rosa, azul, morado y verde. En cuanto a los accesorios para niñas los referentes elegidos fueron moño de cabello, cinturón, gafas y aretes. Por otro lado, las prendas más elegidas para vestir a los niños entre las alumnas como los alumnos fueron, en orden de frecuencia, el pantalón de mezclilla (j*eans*), playera (*shirt*), pantalones cortos (*shorts*) y camisa (*t-shirt)*. En contraste con tercero, el alumnado de sexto mostró una mayor apertura a la chamarra (*jacket)* y suéter (*sweater*) como prendas para niños, aunque con tendencia por el azul, negro, azul y rojo. Además, se encontraron algunas alusiones a las gafas de sol como parte de los accesorios masculinos y, al igual que en tercer grado, el estudiantado de sexto muestra mayor designaciones de colores para el calzado de niñas y niños siendo los más frecuentes negro, café, azul y naranja para ambos.

Tabla 64

Prendas y colores en sexto grado

Vestimenta para niñas			
Respuestas de niñas (26):		**Respuestas de niños (31):**	
Prenda	**Colores asociados**	**Prenda**	**Colores asociados**

Vestido: 10	rosa (8) y lila (2)	Vestido :12	rosa (5), morado (1), naranja (1), lila con detalle amarillos (2), amarillo (1), azul (1) y rojo (1)
Falda: 15	azul (4), morado (7), rosa (2) y rojo (2)	Falda: 9	morado (2), melón (1), negro (1), rosa (1), azul (1), verde (2) y rojo (1)
Pantalones de mezclilla:8	azul (5), negro (1), café (1) y verde (1)	Pantalones de mezclilla: 6	lila (1), negro (3), café (1) y azul (1)
Pantalones cortos: 1	morado (1)	Pantalones cortos:3	azul (2) y naranja (1)
Camisa: 10	morado (2), blanco (1), negro (1), amarillo (1), verde (2), azul (1), naranja (1) y rosa (1)	Camisa: 9	rosa (1), amarillo (2), verde (2), morado (2) y azul (2)
Suéter: 8	rojo (1), naranja (1), morado (2), multicolor (1) negro (1), azul (1) y amarillo (1)	Suéter: 8	morado (1), negro con lila (1), multicolor (1), rosa (2), melón (1), verde (1) y azul (1)
Playera:3	verde agua (1), rosa (1) y azul (1)	Playera:0	
Chamarra: 1	azul (1)	Chamarra: 2	verde (1) y morado (1)
Blusa: [extra] 1:	negro (1)		
Zapatos y botas: Café (5) Rosa (2) Verde (3) Azul (3) Negro (9) Blanco (1) Rojo (5) Fucsia (1) Morado (1)		**Zapatos y botas:** Café (9) Rosa (3) Negro (2) Amarillo (3) Azul (4) Negro (7) Azul con blanco (1) Rojo (1)	
Accesorios: Moño de cabello (1) (azul) Cinturón café (2)		**Accesorios**: gafas (1), Aretes (1) negro	
Vestimenta para niños			
Respuestas de niñas (26):		**Respuestas de niños (31):**	
Pantalones de mezclilla: 24	azul (16), rojo (2), negro (4), café (1) y verde (1)	Pantalones de mezclilla: 23	azul (17), azul-morado (1), blanco (1), negro (1), rojo (1), naranja (1) y verde (1)
Pantalones cortos**:** 9	azul (5), amarillo (1), verde agua (1), naranja (1) y rojo (1)	Pantalones cortos: 8	café (2), azul (4) y verde (2)
Playera:15	verde agua (1), verde (4), azul rayado (1), azul (4), verde con naranja (1), negro (1) y naranja (3)	Playera: 14	rojo (1), café (2), verde (3), azul (1), blanco (2), naranja (1), negro (2), amarillo (1) y amarillo con naranja (1)
Camisa: 14	verde (4), azul (2), rojo (2), naranja (1), amarillo (3), negro (1) y multicolor (1)	Camisa: 7	rojo (5), café (1) y verde (1)

Suéter:6	verde (2), amarillo (1), negro (1), azul (1) y verde con naranja (1)	Suéter:4	negro con azul (1), azul (1), verde (1) y negro (1)
Chamarra: 3	multicolor (amarillo, blanco, azul), amarillo (1) y rojo (1)	Chamarra: 6	amarillo (1), verde (2), rojo (1), negro (1) y café (1)
Vestido: 0		Vestido: 0	
Falda: 0		Falda:0	
Zapatos y botas: Café (6) Negro (10) Azul (4) Blanco con negro (1) Naranja (5) Verde (3) Blanco (2) Amarillo (1) Rojo con blanco (1) Azul con amarillo (1) Rojo (1)		**Zapatos y botas:** Café (11) Negro (14) Azul (3) Naranja (1) Rojo (1) Amarillo (2)	
Accesorios: 0		**Accesorios:** Gafas (4)	

Fuente propia.

Los datos en la Tabla 64 demuestra que, pese a un mayor indicio de igualdad en las prendas de vestir para las niñas, el alumnado de sexto también asocia en mayor medida las prendas de vestir concebidas como masculinas y femeninas. En otras palabras, perciben a los pantalones, pantalones playeras y camisas como de uso masculino y al vestido y falda como del uso de niñas. Asimismo, pese a una mayor inclusión de colores el alumnado reproduce la generización de los colores que designa al rosa y los colores claros al sexo femenino y los oscuros al masculino en términos de prendas de vestir, pero no así en el calzado donde se aprecia una actitud igualitaria con respecto al empleo de colores. En este sentido, la incorporación de una mayor gama de colores en las prendas de las niñas y los niños entre el estudiantado de sexto grado en comparación con tercero refleja una Zona de Desarrollo Próximo más compleja y en función de su etapa de desarrollo (Wertsch, 1998) en donde los preadolescentes poseen más experiencias y por lo tanto un aprendizaje diferente a otras edades. Por último, se observan indicios de interiorización de estereotipos en los accesorios asociados a niñas y niños entre el alumnado.

Como se percibe en las Tablas 63 y 64, el alumnado de tercero y sexto de inglés ha internalizado los aprendizajes sociales y de la interacción con otros los estereotipos culturales y la ideología de género en la ropa, particularmente entre los infantes de menor edad. Por lo tanto, han asimilado en el nivel personal una cultura que perpetua estereotipos de género limitantes en la vestimenta y sus colores. Dentro de las normas sociales actuales,

las infancias reconocen el permiso a las niñas de vestir prendas como pantalón, playeras, pantalón corto y camisas, así como elegir colores claros y oscuros. No obstante, la falda y el vestido además de colores y en particular el rosa carecen de aceptación generalizada para la masculinidad hegemónica. Por lo tanto, han aprendido que las prendas de vestir están profundamente segmentadas por la asignación de lo masculino y lo femenino. Asimismo, los pocos referentes de accesorios sobre todo para las niñas sugieren la generización de estos entre las infancias.

Por otro lado, el cambio en la moda del calzado, particularmente en el deporte, ha contribuido a la apertura de una mayor gama de colores tanto claros como oscuros en ambos géneros en las personas de diferentes edades. En otras palabras, las características socioculturales actuales permiten el uso con menores restricciones del color en el calzado: sin embargo, contribuyen al mantenimiento de prejuicios en algunas prendas de vestir y sus tonalidades. En este sentido, se destaca que el aprendizaje social de género también tiene implicaciones en la percepción y autopercepción de corporeidad; por lo tanto, de las diferencias de los grupos genéricos (Lagarde, 1998). Así pues, se evidencia a la vestimenta como uno de los criterios de mayor diferenciación entre y para las infancias y en consecuencia de sus manifestaciones y comportamientos.

6.3.8 Expectativas a Futuro

Con el propósito de conocer las expectativas y deseos a futuro del alumnado, se diseñó la actividad "*the man or woman I want to be*" en la cual se les pidió dibujar libremente sus expectativas a futuro sin incluir algún tipo de caja de vocabulario con el fin de no limitar sus posibilidades y brindarles la oportunidad de incluir varios aspectos que reflejaran dichos deseos para el futuro. No obstante, al momento de la realización de esta actividad ya contaban con el antecedente de vocabulario previo de profesiones y ocupaciones en otra de las actividades. Se analizó un total de 67 muestras de tercero y 44 de sexto grado.

La Tabla 65 indica que niños y niñas en tercer año proyectaron sus expectativas a futuro en el ámbito laboral. Ahora bien, mientras los alumnos mostraron gran interés por ser futbolistas y creadores de contenido, y algunos otros también por la milicia, docencia, ventas y canto, las niñas se inclinaron por la docencia, deportes (gimnasia, fútbol), danza,

medicina, veterinaria y, en algunos casos por la gastronomía (repostería, chef), música y canto. A pesar de los pocos referentes de familia en el alumnado, las alumnas mostraron mayor interés en este aspecto que sus compañeros además basaron dichas proyecciones en la familia tradicional (padre, madre, hijas, hijos). En contraste, mientras algunos niños aludieron a la casa y dinero como parte de sus proyecciones a futuro, las niñas no lo hicieron. Por último, mientras pocas de las niñas incluyeron ser famosa, dar regalos a su hija y viajar como parte de sus intenciones a futuro, uno de los alumnos refirió hablar francés.

Tabla 65

Expectativas a futuro en tercer grado

Respuestas de niñas (31):	**Respuestas de niños (36):**
Profesiones:30 Docente: 6 Bailarina:3 Doctora: 3 Futbolista: 2 Cantante: 2 Deportista: (fútbol, baloncesto o natación):1 Gimnasta :1 Veterinaria: 1 Música:1 Veterinaria o música: 1 Repostera:1 Chef: 1 Policía: 1 Dentista:1 Indefinido: 5	**Profesiones**:33 Futbolista: 13 YouTuber/ streamer/ gamer :3 Maestro:2 (1 de matemáticas) Doctor: 2 Militar: 1 Cantante:1 Bombero: 1 Empresario:1 Vendedor de autos:1 Secretario:1 Luchador:1 Negocio de helados:1 Soldado: 1 Michael Jackson:1 Indefinido:3
Familia: 6 madre, padre e hij@s: 4, pareja:1 madre e hij@:1, **Casa:** 14 **Dinero**: 3 **Auto**:0 **Otros**: corazón: 1, viajar a Colombia:1, ser famosa:1, regalos a su hija:1	**Familia**: 3 Madre, padre, hij@s: 1; pareja:1, Soltero:1 **Casa**: 11 **Dinero**: 6 **Auto**: 6 **Otro**: hablar francés

Fuente propia.

La información en la Tabla 64 indica que las alumnas y los alumnos de tercer año de primaria visualizan una formación universitaria o profesional. Sin embargo, mientras las niñas muestran principalmente más interés por áreas de cuidado y atención a otros, así como en el deporte, el interés de muchos de los masculinos recae en el fútbol, creación de contenido y en las fuerzas armadas. Lo anterior sugiere que los intereses de las infancias en

esta edad están muy relacionada a los estereotipos y expectativas esperadas para hombres y mujeres. Asimismo, se evidencia que un número importante del estudiantado considera importante contar con una propiedad habitacional en el futuro, posiblemente como parte del aprendizaje social en el que se espera que hombres y mujeres adultos sean capaces de solventar una vivienda. Por otro lado, pocas niñas y niños incluyeron referencias de la familia a futuro lo cual podría estar a la par de las transformaciones sociales actuales en las actuales se observa un menor interés en la familia en comparación con generaciones pasadas. También, la ausencia de referentes de autos, la preferencia de estos el alumnado masculino y la mayor presencia de alusiones al dinero entre ellos sugiere que prevalecen entre algunos alumnos las masculinidades que refieren al hombre como mayor proveedor capaz de adquirir bienes materiales.

En este sentido, en la Tabla 66 se observa que el estudiantado de sexto también proyectó sus expectativas a futuro en ámbito profesional. De manera similar, las alumnas de este grado también mostraron interés en ser docentes, doctoras y enfermeras mayoritariamente y en algunos casos en ser diseñadora de modas y chef. Los alumnos, por su parte, exteriorizaron interés por ser militar y futbolista. Aunque en casos limitados, tanto alumnas como alumnos incluyeron referentes de familia y casa con frecuencias iguales en ambos casos. En tanto niñas y niños no representaron interés por dinero y mientras algunas alumnas incorporaron viajar (avión) y animales como otros de sus intereses los masculinos no incluyeron otro tipo de referencias.

Tabla 66

Expectativas a futuro en sexto grado

Respuestas de niñas (28):		**Respuestas de niños (16):**
Profesiones:21		**Profesiones**:12
		Soldado: 6
Maestra: 2,	Militar :1	Futbolista: 3
Educadora (2)	Criminóloga, maestra o	Contador: 1
Maestra o	veterinaria: 1	Marín: 1
veterinaria: 1	Bailarina, piloto,	Militar: 1
Doctora: 3	modelo o diseñadora:1	Indefinido:2
Doctora o cirujana	Diseñadora de modas o	
plástica: 1	chef:1	
Enfermera:2	Chef:1	
Estilista o	Bióloga marina:1	
enfermera:1	Estrella de rock:1	

Policía: 1 Odontóloga: 1 Abogada: 1 Actriz de doblaje de voz:1 Indefinido: 6	
Familia: 1 madre e hijos:1 **Casa:** 4 **Dinero**: 0 **Auto**:1 **Otros**: animales (gato y perro), avión	**Familia**:1 pareja:1 **Casa**: 4 **Dinero**: 0 **Auto**: **Otro**: --

Fuente propia.

Los datos en la Tabla 64 ponen de relieve que los intereses profesionales entre el alumnado de sexto grado son muy similares a los de sus iguales de tercer año. Es decir, las alumnas se inclinan, en su mayoría, en áreas tradicionalmente feminizadas y los alumnos por profesiones y ocupaciones dominadas por el género masculino. Asimismo, algunas alumnas y alumnos muestran el deseo de contar con una vivienda propia en la edad adulta. Finalmente, los hallazgos sugieren poco interés por las cuestiones materiales entre el alumnado de mayor edad.

En conjunto las Tablas 65 y 66 demuestran que en pocos casos el alumnado tanto masculino como femenino en ambos grados se interesa por actividades profesionales que se desvinculan de estereotipos tradicionales de género. En el caso de las estudiantes y a pesar de referir un espectro más amplio de opciones, solo algunas de ellas se representaron como policías, militares, futbolistas, criminólogas y pilotas en tanto que sólo un alumno eligió una labor fuera de lo ordinario (secretario). En consecuencia, resulta evidente la incidencia de los mandatos sociales que diferencian los intereses laborales en función del sexo y por ende la tendencia a categorizar áreas como la enfermería, docencia, danza y veterinaria como profesiones femeninas y a al futbol y milicia como masculinas entre el alumnado de inglés. Al respecto, Castell (1999) refiere que la identidad se construye a través de la interacción con otros y de las relaciones de poder. De esta manera se evidencia que la mayoría del alumnado en tercero y sexto grado se encuentran en una etapa de identidad legitimadora, es decir, aquella introducida y construida por las instituciones e ideologías dominantes (Castells, 1999).

Al mismo tiempo, se percibe a la medicina como un área más igualitaria en la que niñas y niños ven una importante oportunidad laboral. Lo anterior, posiblemente como

parte del avance de las mujeres en esta profesión en las últimas décadas. También, la creciente promoción de programas de cocina en los últimos años en los que es común ver a concursantes infantiles y adultos y chefs profesionales de ambos géneros podría estar contribuyendo al interés de las alumnas en el campo. Aunque con referentes escasos de familia entre el estudiantado en ambos grados, se halló que mientras las alumnas incluyeron más proyecciones de ellas con sus parejas y sus hijos e hijas o en su caso ellas como madres y sus descendientes, los niños se visualizaron solteros. Estos datos podrían sugerir poca reflexión en ámbito sentimental entre el estudiantado posiblemente como derivado, por un lado, de la corta edad y por ende poco interés en este aspecto y, por otro lado, como parte de los cambios en la estructura familiar que cada vez permite más opciones a la familia tradicional. Los datos también sugieren que mientras los intereses a futuro de los masculinos se limitan al área profesional y en cierto grado a la familia y poder adquisitivo, algunas alumnas incorporan otros elementos como el deseo de viajar y afecto a sus seres queridos. Finalmente, la mayor inclusión de autos y dinero entre el alumnado de tercero sugiere la influencia de la masculinidad hegemónica que destaca el poder adquisitivo y estatus económico entre los hombres tendría una mayor influencia entre los mas pequeños.

En resumen, los hallazgos encontrados a partir de las actividades didácticas de exploración en el aula de tercer y sexto de inglés indican de manera sucinta:

1. Aunque se pueden identificar algunas reducciones de estereotipos de género en la dependencia y debilidad femenina, así como en la independencia, desobediencia y desorden masculino, el alumnado de ambos grados asigna de manera significativa las cualidades de una mejor disciplina y comportamiento hacia las niñas y cualidades de personalidad más inquieta hacia los niños.
2. Carga acentuada de labores domésticas por parte de las madres, abuelas, tías y hermanas en los entornos familiares del alumnado de tercero y sexto sobre todo las tareas de limpieza (lavar trastes, lavar ropa, barrer) y de alimentos (cocinar, servir la comida), así como una distribución menos desigual en sacar la basura. También, se aprecia una importante influencia sesgada de estas dinámicas familiares en la participación de las niñas y los niños de tercer grado, así como mayor participación de los estudiantes masculinos de sexto en dichas actividades del hogar.

3. Se percibe un avance en la igualdad de algunos juegos y juguetes culturalmente feminizados y musicalizados (oso de peluche, patines de hielo y guitarra). Sin embargo, prevalece la generización de otros, sobre todo de aquellos que quebrantan lo establecido para las feminidades y masculinidades tradicionales como la muñeca, el robot y los muñecos o figuras de acción.
4. Percepciones igualitarias en las habilidades de hombres y mujeres para desempeñarse como doctoras/es, científicas/os y agricultoras/es en ambos grados, y en el caso de tercer grado también en ser policía, política/o, ingeniera/o, pilota/o y chef. No obstante, las infancias relacionan en mayor proporción a las mujeres con labores de cuidado (enfermeras, veterinaria), atención a otros (maestras), así como de ocupaciones tradicionalmente desempeñadas por mujeres (secretaria y bailarina). En tanto, refieren a los hombres con profesiones y ocupaciones ocupadas tradicionalmente por masculinos, que además requieren mayor fuerza y trabajo manual como mecánico, bombero, albañil, conductor de taxis y jugador de fútbol.
5. Pese a la facilidad de hacer amistad con niñas y niños, gustar de pasar tiempo y aprender de ambos se destaca la preferencia por realizar actividades sociales escolares con sus pares del mismo género sobre todo por parte de las alumnas de menor edad, es decir de tercer grado.
6. Actitudes de género positivas hacia la igualdad de género en la participación de niñas y niños en la limpieza de casa, uso del color azul, habilidades cognitivas, deportes, aprendizaje de matemáticas e inglés, así como cuidado de bebés, apoyo en la realización de tareas escolares y trabajo por parte de madres y padres. Sin embargo, persisten la tendencia de feminizar el color rosa y limitar en cierto grado a los niños en la demostración de sentimientos y emociones y a las niñas en el ejercicio del liderazgo en sus aulas.
7. Tendencia a la elección de vestir tradicionalmente prendas desvinculantes de uno y otro género como el vestido, falda, pantalones de mezclilla y pantalones cortos, así como la generización de los colores rosa y claros para las niñas y los oscuros los niños particularmente entre el alumnado de tercer grado. Asimismo, se observa una mayor apertura a prendas de vestir hacia el personaje femenino entre el estudiantado

de sexto, así como una percepción más igualitaria en lo referente a los colores en el calzado tanto de niñas como de niños.

8. Expectativas a futuro centradas en las profesiones y ocupaciones con tendencia, en caso de las alumnas, a manifestar preferencia por áreas tradicionalmente asociadas a lo femenino (enfermería y docencia) y por lo masculino (armas de fuego, fútbol, creación de contenido) por parte los alumnos. Asimismo, se encontró a la medicina como la labor con mayor igualdad entre las niñas y los niños. Pese a los pocos de referentes de familia, casa, dinero y autos, se puede identificar que las alumnas incluyeron más alusiones a la familia tradicional de madre, padre y descendientes o bien madres e hijos/as mientras los niños hicieron más alusión a aspectos monetario y de autos.

Desde la perspectiva del Análisis Crítico del Discurso de Fairclough (1989), estos resultados sugieren que las concepciones de género influencian y son influenciadas por las prácticas y dinámicas sociales en los entornos próximos del alumnado de inglés. En este sentido, se observa que el sentido común e ideología de género que determina las implicaciones de ser hombre o mujer han tenido un impacto significativo en las expectativas y referentes de los comportamientos diferenciados de niñas y niños entre el alumnado de tercero como de sexto grado. De igual manera, se revela que las prácticas y dinámicas en los entornos familiares de las infancias dictan los discursos y normas sobre las labores del hogar. En otras palabras, estos refuerzan notablemente la delegación de tareas domésticas a las figuras femeninas y las masculinas con participación reducida u opcional en le hogar; por consiguiente, validan los roles y división del trabajo doméstico en términos desiguales y en función de relaciones de poder igualmente desequilibrado.

Similarmente, los estereotipos más persistentes en los juegos y juguetes en el estudiantado femenino y masculino reflejan las estructuras de pensamiento, patrones sociales y del lenguaje dominantes empleados en publicidad, los cuales promueven la generización de preferencias de acuerdo con lo masculino y los femenino. Esta categorización, además limita la exploración y experiencias tanto de niñas como de niños. Más aún, los estereotipos identificados en este ámbito a su vez perpetúan el poder desequilibrado al promover actividades más activas entre los niños y limitar a las niñas al

espacio doméstico y el cuidado de la familia como lo es a través de la muñeca. Sumado a lo anterior, la cultura de género en el alumnado también refuerza las restricciones y obstáculos labores y su valor al normalizar la feminización y masculinización de las actividades laborales y por ende las relaciones implícitas de poder en la distribución del trabajo. Asimismo, las proyecciones a futuro del alumnas y alumnos reflejadas en gran medida en aspiraciones laborales demuestran que los discursos destacan ciertas profesiones al concederles poder y respeto y en consecuencia restringir de ello a otras áreas incidiendo implica o explícitamente en la percepción de alumnas y alumnos.

Por su parte, las preferencias de interacciones en el aula y la escuela sugieren que las normas sociales en las dinámicas escolares y familiares podrían contribuir a la segregación de género en las interacciones cotidianas y como consecuencia alentar la realización de actividades escolares y deportes que refuerzan las visiones y desequilibrios de género. La influencia de creencias y valores sociales entre el estudiantado también se refleja en la elección de vestimenta, colores y manifestación de sentimientos. Así, la preferencia de prendas de vestir y sus colores se articula como parte de las prácticas sociales vinculadas al género desde las infancias. Con respecto a la manifestación de sentimientos y quien los expresa evidencian el fenómeno de relacionar dicha demostración o ausencia de esta con vulnerabilidad y fuerza respectivamente y el vínculo con el mantenimiento del poder. En decir, comunicar y exteriorizar emociones se configura como un signo de debilidad y en consecuencia como pérdida de control y sobre todo poder en las dinámicas sociales.

6.4 Percepciones del Profesorado sobre la Cultura de Género en las infancias y las Actividades en el Aula

En este apartado se presentan los resultados emanados de la bitácora y entrevistas semiestructuradas con el profesorado del grupo activo sobre la cultura de género en su alumnado, así como sobre las actividades de exploración implementadas en el aula.

En la Tabla 67 se muestran las percepciones y opiniones de los participantes del grupo activo con respecto a la aplicación de las actividades didácticas de exploración en los grados de tercero y sexto de inglés del PRONI. En la tabla se encuentran las actividades de adjetivos (*adjectives*), en mi casa (*in my house*), juegos y juguetes (*toys and games*),

ocupaciones y profesiones (*occupations and professions*), niñas, niños o ambos (*girls, boys or both*), ropa (*clothes*), el hombre o mujer que quiero ser (*the man or woman I want to be*), así como comentarios en general ya que no se presentaron opiniones de la actividad de en mi escuela (*at my school*). Se presentan las percepciones de las tres profesoras (Teacher C, Teacher N y Teacher I), así como del profesor (Teacher B) en cada una de las actividades mencionadas.

Tabla 67

Percepciones y opiniones de las actividades didácticas

Actividad	Participante	Comentarios
Adjectives	Teacher N	a) Durante la aplicación de esta actividad **el alumnado no contesto a manera de preferencia a su sexo/ género** si no que lo hicieron de manera más equilibrada entre niñas y niños
	Teacher B	b) **Una alumna tuvo un intercambio con uno de sus compañeros** sobre lo que se espera que niñas y niños debieran hacer, **cada uno posicionando y defendiendo a su sexo/ género**. Esta alumna es **feminista**.
In my house	Teacher C	c) "si había comentarios de **mi papá no hace nada, mi mamá hace todo el quehacer o lo hace mi abuela porque mi mamá trabaja**"
	Teacher N	d)…yo les preguntaba, les decía, **¿si de verdad si tiene su cama, de verdad si lava los trastes? y me decían que sí**.
	Teacher B	e) Si venían comentarios de por parte de los niños, las labores que hacía cada miembro de la familia en la casa. Y también ahí pues **yo noté que todos hacen algo**. Ya no, ninguna cosa es exclusiva de un género como, no sé, digamos unos 5, 10 años atrás…
		f) Los niños decían…es que cuando mi hermano no quiere hacer esto, yo lo hago. O sea, **la niña decía, mi hermano no quiere recoger los platos, yo lo hago. Pero luego me acuerdo, ¿por qué yo lo voy a hacer? si mi mamá le dijo que él lo tenía que hacer**
Toys and games	Teacher C	g) **Tienen la perspectiva de esto es niño y esta de niña**…Los estereotipos de color, ropa y juguetes **se perciben más marcados entre los alumnos de 3° grado** que en los grados de 6°.
	Teacher B	h) …los niños decían, las niñas juegan con... Pero al revés no…**Esa parte de las muñecas se cargó totalmente a las niñas**
Occupations and professions	Teacher C	i) **Un niño dijo que nunca he visto una mujer mecánico**. Pero, en su entorno parece que ya ven más mujeres policías. Una alumna destacada **c**omentó **"yo creo que los hombres y mujeres pueden desempeñar todos los mismos trabajos porque tienen los mismos derechos**"
	Teacher I	j) Hubo comentarios donde los niños **al socializar las respuestas**

		de alguna manera influían en las niñas.
	Teacher N	k) Comentaron que no han visto trabajos dominados por hombres ser realizados por mujeres y viceversa. Por ejemplo, **no han visto mujeres piloto u hombres enfermeros**.
At my school	---	----
Girls, boys or both	Teacher I	l) Un alumno cuestionó la naturaleza de la pregunta sobre quién puede vestirse de color rosa, pues **para él sólo las niñas pueden hacerlo ya que el abuelo le ha dicho que los niños que visten con ese color son gay**…yo **le pregunte "entonces que pasa con las camisas rosa o moradas**, ¿puedes saber sí los hombres que las visten son homosexuales?" entonces ya se quedó así de ah si cierto… m) El alumnado durante la misma actividad reflexionó en voz alta al responder… **para ellos tanto madres como padres pueden realizar actividades de cuidado** y que tanto niñas como niños se encuentran en riesgo en las calles.
	Teacher B	n) Al leer las preguntas las niñas resaltaban las habilidades del género femenino. …y los niños reafirmaron las habilidades de las niñas…**y yo les decía ¿y ustedes no pueden? Y ellos decían si, pero ellas más**
Clothes	Teacher B	o) Un alumno preguntó si podía dibujar aretes al personaje femenino. Al responderle que sí y cuestionarle sí solo a este personaje **él respondió que sólo las niñas usan aretes**. p) …De la ropa alguien decía que no usaba color rosa en las prendas y casualmente yo llevaba una camisa, creo que se llama palo de rosa… **digo miren para que vean yo estoy utilizando esto**, digo **¿ustedes no podrán utilizar una playera rosa?** y ya empieza no, este, bueno pues a mí sí me gusta
	Teacher C	q) **tienen la perspectiva de esto es niño y esta de niña**… Los vestidos son un tipo de vestimenta para niñas mientras que prendas como el pantalón es percibido como una prenda masculina
The man or woman I want to be	Teacher N	r) En uno de los grupos, **se veían a sí mismos "como estilistas, otros doctores, muchos querían ser militares o policías**. No sé ahí por qué, porque a mí se me hace raro, yo no, en lo que llevo de experiencia docente nunca había escuchado que les interesara eso"
En general	Teacher C	s) con los colores, eso sí me acuerdo, **ellos si tienen bien identificado "el rosa el de niñas y el azul es de niños**" yo creo desde que nacieron. t) Hubo un niño que hablando precisamente de los colores si **mencionó "es que yo sí he visto niños con playeras rosas o estuvo de moda ponerse playeras rosas o camisas rosas**".
	Teachert I	u) El azul y el rosa…**yo creo que es parte de su formación, parte de lo que vive en casa**.
	Teachert B	v) No sé si porque 4 o 5 niñas más que niños…aun así son algunas muy calladas y **hay y 2 o 3 niñas que son las que sobresalen y son las que empiezan a decir pues nosotras somos mejores** en

		esto, ustedes no, o les cuesta más trabajo… Claro que los niños también no se dejaban…luego aceptaban "si es cierto, ella es mejor en esto o luego luego sobresalían los nombres, ¿no? (de niñas). w) … en mi elección del grupo, yo consideré que eran más tranquilos para responder a las actividades, **pero no me imaginé que hubiera tanta apertura y tan positiva**.
	Teacher N	x) creo que sí vieron que por ahí iba. En **darse cuenta de que no solo es uno u otro sino que todos por igual pueden hacer las cosas**, pueden escoger lo que quieran, estudiar lo que quieran…creo que pues sí, los llevaba a pensar pues sí, ¿no? si yo puedo hacerlo también ellas o si ellas pueden hacerlo también ellos

Fuente propia.

La Tabla 67 muestra cómo el profesorado de sexto grado observó una disminución de los estereotipos de género sobre el comportamiento de niñas y niños al señalar *adjetivos* más hacia la igualdad entre las infancias (ver comentario a). Más aún, el profesorado ha observado actitudes feministas entre las alumnas (ver comentario b). Asimismo, el profesorado pudo identificar mayor igualdad en la distribución de *tareas domésticas* entre las niñas y niños (comentarios d y e), así como una mayor carga de estas entre las madres y abuelas del alumnado (ver comentario c). Con respecto a los *juegos y juguetes*, las profesoras y el docente notaron estereotipos en lo que las niñas y los niños juegan siendo más categorizante lo referente a las niñas y en particular la muñeca (ver comentarios g y h), y desde el punto de vista de una de las maestras con más sesgo entre el alumnado menor (ver comentario g). Quedó en evidencia la influencia de una parte del alumnado sobre el resto (ver comentario j), la mayor actitud igualitaria entre las alumnas (ver comentario i), así como el efecto de la poca visibilidad de hombres y mujeres (ver comentario k) en *profesiones y ocupaciones* consideradas o dominadas por uno y otro género en las expectativas del alumnado.

Sobre la realización de *actividades entre niñas, niños y ambos* el profesorado compartió la socialización de género sesgada por parte de los familiares de las y los estudiantes particularmente de la feminización del color rosa y sus implicaciones para los niños y hombres (ver comentario l). Por otro lado, también fueron testigos de la percepción igualitaria del cuidado de las hijas e hijos entre el alumnado (ver comentario m), así como del liderazgo y habilidades de las alumnas y del reconocimiento de estos hechos entre los alumnos masculinos (ver comentario n). La *ropa y sus colores* es otra de las áreas en las que los participantes notaron sesgos marcados, no sólo en las prendas sino también en los

colores de estas, particularmente el rosa como exclusivo de las niñas y los accesorios como aretes (ver comentarios o y q). No obstante, el uso del color considerado como femenino y la invitación por parte del docente a la reconsideración entre su alumnado sugiere haber tenido un efecto de reflexión (ver comentario p). A pesar de que la actividad de *expectativas a futuro como hombres o mujeres* fue realizada en gran proporción como tarea, una docente notó el gran interés en áreas como la milicia o policía (ver comentario r). Finalmente, las y el docente compartieron que durante la aplicación de las actividades constataron el sesgo y estereotipos de los colores rosa y azul entre las infancias como parte de su aprendizaje en el círculo familiar (ver comentarios s y u). Llama la atención que en el tercer grado un estudiante resaltará el mayor uso del rosa entre la población masculina como parte de la moda (ver comentario t). Asimismo, se destaca las habilidades y el ejercicio del liderazgo del estudiantado femenino (ver comentario v), así como buena aceptación y respuesta de las actividades entre el alumnado participante (ver comentario w).

Los datos en la Tabla 67 indican que el profesorado contribuyó de manera significativa al acercamiento de la cultura de género en las aulas de inglés a través de sus observaciones y como facilitador de las actividades didácticas de exploración. En este sentido, la información proporcionada por parte del profesorado concuerda con los datos obtenidos en las actividades didácticas de exploración que revelan la reducción de cierta desigualdad en la percepción de las cualidades otorgadas socialmente a niñas y niños, la participación activa tanto de alumnas como de alumnos en las labores del hogar y la distribución desequilibrada de estas tareas en los círculos familiares. Asimismo, los hallazgos reportados por el profesorado coinciden con los encontrados en las respuestas del estudiantado con respecto a: 1) el alto sesgo de la muñeca como juguete excluyente de niños, 2) la falta de modelos masculinos o femeninos en áreas feminizadas o masculinizadas como un elemento que limita la percepción del estudiantado, 3) la actitud igualitaria hacia el cuidado de hijas e hijos a manos de madres y padre y 4) la feminización del color rosa en las prendas de vestir. Resalta que el docente identifique actitudes feministas en una alumna y en varias de las actividades didácticas se detecte una cultura de género más igualitaria entre el estudiantado femenino. Lo anterior sugiere un interés mayor por parte de las alumnas de inglés en lograr y participar en la promoción de la igualdad

entre los géneros tal y como se identificó en algunos estudios que muestran la actitud menos sexista hacia la igualdad de género entre alumnado de primaria en España (Vicente, 2016), así como mayor importancia a la inclusión de la perspectiva de género en la educación entre profesoras femeninas en formación que sus compañeros varones (Cardona, Cardona-Molto y Chiner, 2020). Estos hallazgos sugieren un sentido de lucha por la igualdad más presente entre las niñas y mujeres que entre los hombres y niños, lo cual, a su vez, coincide con la lucha de muchas mujeres en la historia en diferentes movimientos de reivindicación discutidos en la introducción de esta investigación.

Las observaciones del profesorado aunado con los datos obtenidos de las respuestas del estudiantado confirman que, a pesar de la actitud adaptativa hacia la igualdad entre estudiantado de tercero y sexto de inglés en primaria pública, permanece el fuerte arraigo de la asignación de juegos y juguetes particularmente de las muñecas y de la feminización del color rosa en la vestimenta, pero también en otros artículos. Asimismo, nos deja ver cómo el posicionamiento y actitudes de género de otros estudiantes pueden tener un efecto en las percepciones individuales destacando así la socialización de género recíproca y dinámica entre las infancias. Finalmente, los hallazgos destacan la relevancia de mostrar modelos que rompan con los estereotipos de género en la educación particularmente en relación con oficios, ocupaciones y profesiones que le permita a alumnas y alumnos ampliar sus expectativas, creencias y fantasías de los establecido tradicionalmente como masculino o femenino.

En la Tabla 68 a continuación se presentan los comentarios de los participantes del grupo activo, es decir, Teacher C, Teacher I, Teacher N y Teacher B con respecto a lo observado en sus aulas sobre la homosexualidad, así como sobre su opinión sobre los libros de texto de inglés.

Tabla 68

Comentarios sobre la homosexualidad y el libro de texto

Participante	Sobre la homosexualidad	Sobre el libro de texto de inglés
Teacher C	No me ha tocado tampoco ningún niño... que lo comente y demás	Si, **había notado como que ya estaban muy estereotipados los roles**. No sé de repente decía la familia…**y generalmente el papá es el que trabaja, el papá es el que aporta. O la mamá que es la que está con**

		los niños, la que está cocinando…Yo creo que como que sí estereotipaban bastante como que el rol que le correspondía a hombre y mujer
Teacher I	---	**en la de tercero, hay una niña futbolista y hay un niño chef**…, fue impreso en el 2019. O sea, **quiere decir que ya está cambiando un poco el chip**, ¿no?... lo que sí observo es que **no son niños mexicanos**, ¿no? son un poco imágenes animadas, pero niños mexicanos como tal no**… Entonces, creo que todavía le falta eso a los libros**. O **quién está haciendo el material, pues no está pensando directamente en eso**, ¿no? Sino que, bueno, a mí me ha pasado, ¿no? Estoy haciendo un, ahorita estoy haciendo como algo como contextualizado, estoy haciendo un material y digo, pues dos niños que estén recibiendo un regalo ¿no?. Y pues a veces uno escoge las imágenes que mejor están,
Teacher N	Mi hija… le dijo a su hermano **"si no puedes eres gay"**. El cuestionarle el origen de su comentario ella respondió "en el salón **Dylan le dice así a los compañeros. Ah, si no puedes o si no lo haces, eres gay o eres lesbiana**. Cuando los niños no quieren hacer lo que él dice o les pone un reto y eso, así les dice.	Lo que he notado en los libros de **primaría baja** es que están más... de **hecho están más dirigidos hacia imágenes de mujeres como maestras, la mamá**. En primaria alta es al revés ya incluyes más, como decías, personajes masculinos y los textos, imágenes. Entonces **yo le voy más a esa transición de que convives más con la figura materna y después ya te incluyes a la educación con figuras masculinas**
Teacher B	en una de las aulas ha pasado…que **usa el tono como de ofensa a un compañero, pero este es un caso especial por parte de este niño**, que si básicamente este ubicado como un niño problema, pero es específicamente él el que hace esos comentarios	a lo mejor no nos hemos dado cuenta como maestros o como docentes de inglés que ciertos cambios. **Estamos más preocupados en los contenidos y en el avance que en eso**. Esa sería una buena observación para mí, para algunos compañeros, de analizar ese tipo de, bueno, de verlo como con la perspectiva de género.

Fuente propia.

Con respecto a los comentarios del profesorado sobre la homosexualidad y el libro de texto, la Tabla 68 indica que la mitad del profesorado ha presenciado comentarios ofensivos hacia la homosexualidad entre las infancias como docente y como madre de familia y en este último aspecto cómo el rechazo a las personas de la comunidad homosexual es compartido en las aulas y reproducido en otros ambientes como el familiar fuera del salón de clases (ver comentarios de Techer N y Teacher B). Más aún, se percibe que este tipo de comportamiento se relaciona con el alumnado con problemas de disciplina.

Con respecto al material didáctico, el profesorado externó diferentes puntos de vista. Así, mientras una docente ha notado estereotipos en los roles de mujeres y hombres en el libro de inglés como material didáctico (ver comentario Teacher C), otra profesora destaca los cambios positivos que ha observado en cuestión de género, más no así en la presentación de infancias mexicanas en los libros de texto de inglés (ver comentario Teacher I). También, reconoce la falta de inclusión de igualdad en los desarrolladores de materiales, así como entre el mismo profesorado. Por otro lado, otra docente considera que más que por cuestiones de desigualdad de género, la alta visibilidad de imágenes femeninas en los libros de inglés en primaria baja y el cambio a personajes masculinos en primaria alta tiene que ver con la transición de una mayor presencia femenina en los primeros años (ver comentario Teacher N). Por último, el profesor considera que la preocupación sobre los contenidos y el cumplimiento de estos pudiera afectar la concientización sobre la perspectiva de género en la enseñanza del inglés en el PRONI (ver comentario Teacher B).

La información en la Tabla 68 revela que la escuela y el aula se constituyen como espacios de socialización de la homofobia en la cual el alumnado, en ocasiones considerado con problemas de disciplina, transfiere lo aprendido y comentado en el hogar sobre el rechazo a las personas de la comunidad homosexual. Más aún, en complemento con el comentario l de la Tabla 67 (actividad girls, boys or both) resalta el señalamiento social hacia las personas que salen de la norma de lo masculino, la cual no da lugar al gusto y uso del color rosa. De esta manera, se identifica que el aprendizaje de género, las expectativas para hombres y mujeres y el incumplimiento social de estas se manifiesta de diversa formas y lugares y desde edades tempranas. En este sentido, se observa como el género se manifiesta como una relación jerárquica y de dominio y por tanto de discriminación también de hombres hacia otros hombres, a aquellos que salen de la masculinidad hegemónica (Conell 2005 en Sosa-Sánchez, 2013). Este poder hegemónico de masculinidad tiene implicaciones en las expectativas tanto de hombres como en mujeres y por consiguiente limita la diversidad y la identidad de género. Por lo tanto, se requiere de formación pedagógica que oriente en el abordaje de estos temas en las aulas mexicanas. Por otro lado, las opiniones del profesorado dejan ver que la mitad del profesorado ha observado algún tipo de desigualdad de género en los libros de texto de inglés del PRONI, en tanto que otros destacan la falta de representatividad de personajes hispanos. Así, se

percibe que los libros de texto de inglés, como material a cargo de diferentes editoriales, limitan la diversidad cultural y colocan a las etnias como otro aspecto de relevancia en la investigación de libros de inglés en contextos mexicanos.

Al respecto, el ACD permitió identificar el poder en el discurso heteronormativo que refuerza la creencia de la heteronormalidad como la única aceptable socialmente, así como la perpetración de la opresión y discriminación de personas fuera de ella desde edades tempranas. Finalmente, el posicionamiento sobre los libros de texto deja ver la ceguera de género como una realidad educativa que influye en la forma que ser percibe el género entre el profesorado. Asimismo, reflejan la unilateralidad del discurso de los libros y las limitaciones a la relación y posición de los sujetos que coloca al profesorado en una jerarquía que no cuestiona la autoridad de los contenidos y la relación con el autor.

En la Tabla 69 se presentan los datos obtenidos sobre las opiniones y comentarios de los cuatro participantes sobre la práctica desde la perspectiva de género, así como sobre sus experiencias en la investigación.

Tabla 69

Comentarios sobre la práctica y la experiencia en la investigación

Participante	Sobre la práctica	Sobre la experiencia
Teacher C	yo creo que aún hay mucha confusión al respecto de estos temas, en el cómo hacerlo porque **si te dicen tienes que incluir el tema de igualdad, pero no te dan un curso de y cómo lo hago** o dame ejemplos de actividades, sino que nos dejan a nuestro criterio. **Se necesita concientizar**…yo creo que a pesar de que empieza desde casa **yo creo que también la escuela como maestros si podemos ir como que cambiando ese chip** no sobre todo en **los niños que son, pues son los futuros adultos y los que pueden ser los que hagan un cambio en la sociedad**, que realmente sea bueno y sea positivo.	Me gustó muchísimo sobre todo por **conocer la perspectiva de los niños, como contestan, como interpretan, como reaccionan**, me pareció bastante interesante
Teacher I	en estos temas necesitamos que constantemente **a nosotros como docentes, a los directivos, a los altos mandos, se les esté recordando constantemente**, es un tema que debería pertenecer en el currículum sí o sí	más que conocer **fue como un despertar**, ¿no? Como un decir, ah bueno, **yo creo que debería de tocar estos puntos**
Teacher N	**Tal vez tenemos esa percepción de que los niños son más desordenados**, son más, cómo	si **me puse a como que reflexionar pues que uno**

	te diré, malhechitos…**a lo mejor desde los docentes hay un trato diferente** o que gana, pues es que las niñas son más listas y creo que desde ahí **a lo mejor ya podría haber como un cierto, pues una cierta implicación**, a lo mejor que afecte, no estoy segura. …Cuando se trata de rol-play, niños y niñas, por igual, participación, que me hagan trabajos, todo es por igual. **Pero sí promuevo la competitividad**… **si me puse a como que reflexionar en esa práctica,** o sea, de, pues que uno mismo fomenta eso, ¿no? Y a lo mejor es porque ya traemos a ese chip, ¿no? Cuestan mucho cambiarlo.	**mismo fomenta eso**, ¿no? Y a lo mejor es porque ya traemos a ese chip, ¿no? Cuestan mucho cambiarlo
Teacher B	**mi perspectiva también cambio un poquito** porque a pesar de que **yo tengo una idea de la perspectiva de género**. Dije, pues creo que sí estoy aplicando ciertas cosas. **No me daba cuenta. Pero sí estoy aplicando ciertas cosas**. Y que sea para los niños lo mismo y para las niñas igual	Fue muy gratificante…no tenía mucho conocimiento de que hubiera este tipo de... actividades hacia los niños, ¿no? Más bien yo creía que había este tipo de investigación, digamos, pero más a jóvenes y adultos…Pensamos que a lo mejor no tienen como ese posicionamiento, esa habilidad de percibir ósea su opinar…**Pensamos porque son niños** todavía no, pero a veces nos equivocamos **realmente pues la infancia es un periodo crítico de aprendizaje de todo tipo**.

Fuente propia.

En la Tabla 69 se identifican las diferentes opiniones sobre la práctica educativa con perspectiva de género desde confusión sobre cómo llevar a cabo una práctica más igualitaria aunado al potencial de la escuela en las prácticas sociales de género (ver comentario Teacher C), la necesidad de recordatorios constantes de la importancia de temas de género en las aulas (ver comentario Teacher I), reflexión personal de praxis sesgadas (ver comentario Teacher N), así como cierto conocimiento del tema (ver comentario Teacher B). Por último, observamos cómo la participación en la investigación les brindo la oportunidad de conocer la perspectiva de género, así como de conocer las respuestas de su alumnado (ver comentario Teacher C). También, fue un recordatorio para incluir temas de género en su praxis (ver comentario Teacher I), una invitación a la reflexión de la propia promoción de cuestiones desiguales en el aula (ver comentario Teacher N), así como la

apreciación de la edad infantil como un periodo vital para el aprendizaje y socialización de género (ver comentario Teacher B).

Los resultados en la Tabla 69 revela el reconocimiento del profesorado de la escuela como uno de los agentes de socialización entre las infancias para el cambio social, así como la falta de concientización en el PRONI, pues a pesar del requerimiento de incluir la igualdad en sus planes y prácticas no reciben capacitación u orientación pedagógica para su realización. De esta manera, se confirma la limitada transversalidad de la perspectiva de género en el PRONI aunada a la poca capacitación brindada al profesorado de inglés para implementar actividades que promuevan la igualdad de género. En este sentido, se destaca la necesidad de reiterar la inclusión de la perspectiva de género en el currículo no sólo entre docentes sino también a directivos y autoridades educativas.

Por otro lado, se aprecia la reflexión sobre la práctica pedagógica como un aspecto fundamental para la vinculación de la perspectiva de género y la identificación de tratamiento diferenciado y estereotipos sobre las cualidades de niños y niñas como estudiantes y, por ende, el reconocimiento de posibles implicaciones de aprendizaje entre el alumnado. En este sentido, otros estudios (Grace y Gravestock, 2009 en UNESCO, 2015; Riquer, 2000 en Arango y Corona, 2016) han evidenciado un tratamiento docente que favorece a los estudiantes varones, además el trato diferenciado derivado del sexo contribuye a la comportamiento y conductas diferenciadas (Lamas, 2013) destacando la necesidad de otro enfoque pedagógico que no favorezca a los niños sobre las niñas, tal como señala la UNICEF (2021). Más aún, la introspección entre el profesorado participante favoreció la identificación personal de algunas prácticas igualitarias, así como con falta de promoción como la competitividad entre niñas y niños. Finalmente, la información obtenida sugiere que las y el docente pudieron obtener beneficios a nivel profesional y personal de su participación en esta investigación. Profesionalmente les brindó además del acercamiento al tema oportunidades de reflexión y algunas pautas para fomentar un entorno más igualitario en la enseñanza del inglés. A nivel personal, favoreció la identificación de ciertas construcciones de género como sujetos en la sociedad y como adultos participantes en la formación de su alumnado destacando así, el valor de conocer la cultura de género de

las infancias a su cargo, así como el rol activo del alumnado de inglés en los procesos de socialización y aprendizaje de género fuera y dentro de las aulas.

Los resultados presentados en este apartado reiteran el aporte de las y el docente de inglés al acercamiento de la cultura de género en el alumnado de tercer y sexto grado de inglés del PRONI. Además, su participación en la aplicación de las actividades de exploración dio cuenta de la contribución docente en la mediación de cultura y aprendizajes sociales de género y de la influencia que pueden llegar a tener las interacciones e intercambios sociales en las construcciones de género en edades infantiles, así como a la reflexión y cuestionamiento entre el alumnado de lo socializado en otros círculos cercanos como la familia. De esta manera, se refuerza el aprendizaje de género como un constructo social y un proceso dinámico en el cual las concepciones de lo masculino y femenino pueden ser modificado (Brugeilles y Cromer, 2009; Gobierno de México, 2014) a través de la interacción social y el lenguaje.

En este capítulo se presentó el análisis de resultados que indaga la perspectiva de género en la enseñanza y aprendizaje del inglés en tercero y sexto grado de inglés del PRONI tomando en cuenta los elementos que la conforman, tales como el libro de texto como un importante referente del material didáctico en los idiomas, las opiniones y posicionamientos docentes, la cultura de género de las infancias, así como el punto de vista del profesorado como mediador de la exploración de la cultura de género. Se destaca el análisis visual y textual de la representación de género en los libros de texto, así como el análisis en los tres niveles de reproducción de género en el profesorado y estudiantado. Las conclusiones de estos resultados se discuten en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 7

CONCLUSIONES

Tal como se pudo observar a lo largo de este trabajo de investigación, la implementación del sentido igualitario entre hombre y mujeres que ha acompañado las diferentes perspectivas de la historia de las sociedades facilitó el despliegue y materialización del pensamiento feminista y más tarde de la perspectiva de género. La discusión sobre género en el ámbito educativo, que se ha incrementado de manera significativa en las últimas décadas, ha permitido exponer no sólo las desigualdades de género que tras siglos de lucha aún persisten sino también, ha facilitado identificar aspectos claves hacia la igualdad tales como sesgos y estereotipos de género en el quehacer educativo, currículo, formación docente, así como obstáculos y avances.

De esta manera, la revisión de la literatura expuesta en el estado del arte, el contexto y el marco teórico de esta tesis evidenció la materialización de algunos problemas de género en la educación en distintos niveles y contextos culturales y económicos entre alumnado, profesorado, directores y madres y padres de familia, incluido nuestro país tales como: diferentes tipos de violencia y sus efectos, mantenimiento de estereotipos y desigualdades de género, normalización de la masculinidad hegemónica y la diferenciación de género, homofobia entre el profesorado, sesgos de género y mensajes sexistas en los libros de texto, creencias y expectativas desequilibradas y generización de comportamientos, actividades y ejercicio profesional.

Por otro lado, también se identificó sensibilidad de género y el ejercicio de prácticas docentes con perspectiva de género (lecturas, uso de lenguaje neutral, reflexión y relaciones positivas) aunque con una tendencia en el nivel superior y en el ámbito internacional siendo muy limitada en la educación básica en México. Asimismo, pese a algunas implementaciones de la perspectiva de género en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, identificadas casi en su totalidad en contexto fuera de México, se destacó la ceguera de género en los libros de texto, preparación limitada y buena actitud del profesorado para su implementación.

En este sentido, este capítulo se estructura de la siguiente manera: 1) respuesta a las preguntas de investigación, 2) aportes de la investigación, 3) reflexiones e implicaciones

pedagógicas, 4) recomendaciones para incluir la perspectiva de género en la enseñanza del inglés con infantes y 5) sugerencias para futuras investigaciones.

Las respuestas a las preguntas de investigación se abordan conforme al orden en que fueron planteadas. Es decir, en primer lugar, las representaciones de género en los libros de texto utilizados en educación primaria pública. En segundo lugar, las percepciones de los docentes de inglés del PRONI sobre la enseñanza con perspectiva de género en el aula de inglés. Por último, la cultura de género en las niñas y los niños en el aula de inglés.

Representaciones de Género en los Libros de Texto de Inglés Utilizados en Educación Primaria Pública

Tal como se expuso en el capítulo de resultados, la representación de género en los elementos visuales en ambos grados revela diferentes grados de inequidad en todas las categorías siendo estas, a excepción del número de imágenes y juegos y juguetes, a favor de la representación de hombres y niños, es decir de las figuras masculinas. Además, muchas de las imágenes se presentan de manera estereotipada tanto para mujeres y niñas como para hombres y niños. Asimismo, los elementos textuales en ambos grados también denotan grandes áreas de sesgo y desigualdad, particularmente en sexto como el grado con mayor incorporación del lenguaje escrito. Las categorías analizadas muestran la superioridad masculina en términos numéricos, mercado laboral, protagonismo, fuerza física, historia, así como en las relaciones con otros miembros de la familia.

Es así como se demuestra que las imágenes y el texto de los libros de inglés para tercero y sexto de primaria pública analizados, en gran medida, refuerzan y reproducen muchas desigualdades y estereotipos existentes en nuestra sociedad tales como mayor visualización masculina, mayores oportunidades laborales para los hombres, generización de gustos e intereses y cualidades personales, feminización del rosa y tonalidades similares, limitación de los roles que las mujeres pueden realizar y falta de figuras masculinas en la realización de actividades en el hogar. De esta manera, el lenguaje visual y textual empleados en los libros para la enseñanza del inglés analizados transmiten discursos construidos en la invisibilidad femenina, sesgos y estereotipos de género tradicionales y mayor prestigio y reconocimiento de las figuras masculinas. Por lo tanto, reproducen discursos e ideologías dominantes de género que tienden a favorecer el desarrollo integral

de los hombres y niños por encima de las mujeres y niñas. En consecuencia, estas representaciones no resultan alentadoras para la construcción de la identidad, actitudes, prácticas y hasta expectativas de género entre las infancias de las aulas de inglés del PRONI.

De esta manera se configura que pese a la identificación de sexismo en los libros de texto de primaria en nuestro país (Lamas, 1996) y el llamado en la Conferencia Mundial sobre las Mujeres de Beijing de 1995 a los países a abordar los sesgos de género en los planes y materiales educativos, el Programa Nacional de Inglés, la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuito (CONALITEG), el PRONI, las editoriales y desarrolladoras de materiales pedagógicos y didácticos no están avanzando en el desarrollo de libros de texto de inglés libres de sesgos y desigualdades de género. Más aún, se destaca que estas figuras académicas no están actuando hacia los compromisos internacionales de elaboración de libros de texto libres de sesgos y prejuicios. Además, se identifica poco cumplimiento a la fracción XII del Artículo 45 de la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia sobre la eliminación de estereotipos que fomenten la desigualdad de los programas y materiales educativos. De la misma manera, se observa poco cumplimiento a la Acción 2.1.1 del Objetivo prioritario 2 del Programa Sectorial de Educación 2019-2024 de actualizar los planes y programas de estudio con enfoque de derechos humanos y perspectiva de género para la orientación integral.

Cabe destacar que los libros analizados (además de primero, segundo, cuarto y quinto grado de Sunbusrt) son del mismo autor masculino y que desde su primera publicación en 2019 se enlistan en los paquetes didácticos de la asignatura Lengua Extranjera, Inglés autorizados por la SEP para uso en escuelas de educación básica en los ciclos escolares 2019-2020 (1°, 2°, 3° y 4° de primaria y 1° y 2° de secundaria), 2021-2022 (1°, 2°, 3°, 4°, 5° y 6° de primaria y 1°, 2° y 3° de secundaria) y 2022-2023 (1°, 2°, 3°, 4°, 5° y 6° de primaria y 1°, 2° y 3° de secundaria) sin información disponible del ciclo 2020-2021 y del ciclo 2023-2024. De ahí que, pese a la gama de entre 6 y 9 libros de diferentes editoriales, autoras y autores para primaria, el alcance de un solo libro de texto de primero a sexto grado es ambicioso. Por lo tanto, las posibilidades que representaciones de género similares a las halladas en este estudio se presenten -como parte de la socialización y normas de género en el ambiente educativo- a un mayor número de estudiantes de inglés y

en diferentes ciclos escolares es considerable. De esta manera, se destaca la necesidad de abordar las representaciones de género en la enseñanza de inglés desde el posicionamiento y la práctica docente.

Actitudes de Género y Percepciones del Profesorado de Inglés sobre la Enseñanza con Perspectiva de Género en el Aula de Inglés

Para dar respuesta a esta pregunta se aborda en primer lugar las actitudes de género del profesorado, seguido de las percepciones sobre la enseñanza de inglés con perspectiva de género.

Las y los docentes de inglés tienen una actitud igualitaria de género en el aprendizaje de matemáticas, el cuidado de hijas e hijos, trabajo conjunto de niñas y niños en el aula, el campo laboral y variedad de roles de las mujeres y las normas de belleza. Por otro lado, el profesorado mostró una actitud adaptativa (hacia la igualdad) hacia la distribución de labores del hogar, la homosexualidad, el uso del color rosa y el aprendizaje del inglés, así como un tanto sesgada hacia los juegos y juguetes, las relaciones de pareja y mayores ventajas de ser hombre. Lo anterior puede indicar que, pese a la apertura hacia la igualdad entre el profesorado, aún persisten ciertos prejuicios o resistencias culturales. En consecuencia, y a pesar de que no se hallaron actitudes sexistas en ninguno de los tres planos, se destaca que los sesgos de género entre el profesorado PRONI como docentes con infancias en edad de socialización y construcción de la identidad de género, podrían tener un impacto directo e indirecto en la inclusión de la diversidad, así como en el trato diferenciado, expectativas y percepciones hacia el alumnado y su comportamiento y habilidades académicas. Asimismo, estos podrían perpetuar en la reproducción inconsciente de desigualdades a través de su práctica.

Por otro lado, la formación pedagógica en temas de género en el PRONI se reporta escasa tanto por parte del programa, sus centros educativos, así como en cursos y capacitación externa destacando la ceguera de género como un problema latente en la enseñanza de inglés en educación primaria pública, y por lo tanto, como un primer obstáculo hacia la sensibilidad de género y la atención a la igualdad de género en la enseñanza y aprendizaje con las infancias. Esto, a su vez, evidencia otro incumplimiento hacia el Programa Sectorial de Educación 2019-2025 en lo relacionado al aseguramiento de la formación profesional con perspectiva de género. También, hacia las sugerencias y

acciones de organismos nacionales como el Programa Nacional para la Igualdad entre Mujeres y Hombres PROIGUALDAD 2020-2024, la SEP, la SEP Puebla y el INMUJERES para promover la distribución del trabajo doméstico, las prácticas y normas socioculturales, el adelanto de las mujeres y la igualdad de género a través de la publicación de libros, manuales, metodologías, programas y cursos dirigidos principalmente al personal académico y docente, pero también a la ciudadanía en general.

Cabe destacar que a pesar de que las y los docentes vislumbren algunos beneficios de la incorporación de la perspectiva de género (otras percepciones de género, mayor inclusión, mejor convivencia escolar, menor discriminación y promoción de la igualdad), así como la utilidad de la capacitación sobre educación con perspectiva de género existe cierto recelo y tabúes de abordar ciertas cuestiones de género en las aulas que pueden derivarse de diferentes cuestiones relacionadas a las madres y padres de familia, controversia, presión social y hasta personal.

Como consecuencia, presumiblemente, de esa falta de formación pedagógica en temas de género el profesorado de inglés incluye de manera limitada la perspectiva de género en planes y prácticas, el uso del lenguaje neutro y uso de materiales. De esta manera, se advierte que la actitud igualitaria de las y los docentes del PRONI, como individuos y agentes de socialización de género, no puede tener un impacto significativo en prácticas concretas y sostenibles en el aula de inglés sin una formación que permita, además de identificar y abordar los obstáculos en la incorporación de la perspectiva de género en la educación, transpolar dichas construcciones positivas de género al desarrollo de mejores prácticas y a la promoción de las personas sin diferenciación de sexo.

Cultura de Género entre las Infancias en el Aula de Inglés

La cultura de género de las infancias de tercero y sexto grado es igualitaria en muchos de los juegos y juguetes (bicicleta, balón, oso de peluche, rompecabezas, patines de hielo y guitarra) y en algunas ocupaciones y profesiones (medicina, ciencia y agricultura). Asimismo, tienen actitudes mayormente positivas hacia la igualdad de género principalmente en el nivel socio estructural (limpieza del hogar, uso del color azul, cuidado de bebés por parte de padre y madres) e individual (aprendizaje de matemáticas e inglés, responsabilidad económica compartida). Por otro lado, muestran una actitud mayormente

adaptativa en el nivel interpersonal (ejercicio de liderazgo, mostrar sentimientos, habilidades en el deporte y apoyo en tareas). De manera similar, el alumnado en ambos grados indica una alta participación en la realización de las labores del hogar pese a la marcada distribución desigual entre sus familiares femeninas y masculinos.

No obstante, el alumnado muestra una cultura de género con ciertos sesgos en los videojuegos, y carros como juguetes masculinos, así como una marcada generización de las figuras de acción y el robot para masculinos y de la muñeca como femenino, de las expectativas de comportamientos de niñas y niños, así como una clara feminización y masculinización de ocupaciones y profesiones, prendas de vestir y uso de colores en las prendas.

En consecuencia, la cultura de género entre el estudiantado de tercero y sexto de inglés de en educación primaria pública enmarcado en el Programa Nacional de Inglés se caracteriza por igualdades y arraigos, siendo los arraigos ligeramente más notorios entre niñas y niños de tercer grado. Es decir, pese a la reducción de estereotipos, sesgos y desigualdades validados por las normas sociales, también reproducen la categorización de comportamientos, actividades y objetos particularmente con relación al juego, el campo laboral, así como prendas y colores en función de lo establecido como masculino y femenino. En este sentido, se ha de subrayar que el transgredir las normas de género en el juego, uso del rosa y colores similares por parte de los niños parece estar más sujeto al señalamiento y cuestionamiento por otros que la transgresión de género por parte de las niñas en los mismos aspectos. Es decir, se percibe mayor rigidez hacia los niños a ajustarse a los imaginarios de las masculinidades que de las niñas a las feminidades.

Ahora bien, que la cultura de género ligeramente más igualitaria en varias de las categorías analizadas en alumnas y alumnos en sexto sugiere, por un lado, diferente flexibilidad de las construcciones de género entre las infancias, y, por otro lado, su capacidad de adaptar, transformar y cuestionar los mandatos tradicionales de género. De igual manera, la cultura de género más igualitaria en el alumnado de sexto y especialmente entre las estudiantes, resalta que su círculo social más amplio favorece el acercamiento con otras percepciones y realidades de género. Asimismo, la postura de las alumnas sugiere una postura más reflexiva, crítica e incluso desafiante de las expectativas normativas sobre lo femenino y lo masculino probablemente a la identificación de limitantes de género en el

desarrollo personal y profesional de las mujeres. De igual manera, las construcciones de género de las alumnas de 6° grado sugieren empoderamiento femenino desde edades preadolescentes.

Como producto del proceso de investigación que tomó en consideración diferentes elementos que convergen en la socialización de género en la educación del inglés tales como el libro de texto, docentes y alumnado, se da respuesta a la pregunta general de esta investigación.

El género en el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés en infancias de educación primaria pública se caracteriza por la reproducción de varios discursos de poder y desigualdad en los libros de texto, reproducción de ideologías que refuerzan la asignación de roles, derechos y obligaciones en función del género principalmente en los libros de inglés pero en cierto grado también en las prácticas pedagógicas y en la socialización de género de las infancias, así como resistencia en las prácticas y uso del lenguaje en los círculos familiares. En este sentido, se destaca que el género en la educación del inglés no es neutral, sino que los discursos de poder referentes a las normas, convenciones y dinámicas sociales vinculadas al género en la enseñanza del idioma reflejan cómo las estructuras e instituciones sociales, "dentro de las cuales vivimos y funcionamos" limitan nuestra comunicación, interacciones, prácticas sociales, así como el uso del lenguaje (Fairclough, 1998, p. vi).

También, se caracteriza por carencias en la capacitación docente por parte de la SEP, el PRONI, las instituciones educativas, así como en los programas de formación docente, prácticas educativas tradicionales, así como cierta sensibilidad de género y construcciones de género hacia el adelanto entre el profesorado de inglés. Este panorama, subraya que la construcción de género en la educación del inglés es compleja y que requiere una revisión curricular y cultural. Además, requiere de la intervención coordinada de las autoridades e instituciones educativas y las instituciones formadoras a fin de reforzar el cambio de visión positivo que emerge entre el profesorado para lograr la transformación de la enseñanza del inglés con perspectiva de género tanto en contenidos como en prácticas pedagógicas.

Respecto a la premisa de investigación y con base a la evidencia obtenida y triangulada de los hallazgos de materiales, las prácticas docentes y las voces infantiles, se puede afirmar que, en efecto, *la práctica docente y los materiales didácticos en la enseñanza-aprendizaje del inglés transmiten diferentes concepciones diferenciadas de lo masculino y femenino enmarcados en ideologías sesgadas*. Es así como se comprobó que la educación del inglés en el PRONI no es neutral, pues a través de esta se transmiten ideologías de género y reproducen estereotipos y desigualdades. Esto muestra que los estereotipos y desigualdades sociales son perpetradas a través de las prácticas educativas influyendo en la percepción, desarrollo social y construcción de la identidad y entendimiento de las relaciones de género entre las niñas y los niños. Además, que estos desequilibrios responden a patrones estructurales que se manifiestan en distintos niveles y agentes del sector educativo.

Aportes de la Investigación

Los resultados obtenidos han permitido identificar de manera clara, los principales avances y sesgos en la construcción de género en la enseñanza y aprendizaje del inglés en educación primaria pública enmarcada en el Programa Nacional de Inglés en los estados de Puebla y Tlaxcala. Así, se destacan cuatro áreas de aportación a la educación del inglés en el nivel básico con perspectiva de género.

a) Visibilizar la importancia de los libros de texto en la promoción y construcción de género en el aula de inglés. Esta primera aportación hace referencia al rol socializador del material educativo y por ende la importancia de analizar e identificar los discursos distribuidos y reproducidos en torno a las desigualdades de género a través del instrumento para el análisis de libros desarrollado en esta investigación como un instrumento que integra recomendaciones de la SEP para identificar violencia, discriminación, inequidad y estereotipos de género en los materiales educativos (SEP, 2011), así como la incorporación de algunos principios básicos de la teoría y perspectiva de género en la elaboración de programas operativos (SEP, 2012). En este sentido, esta investigación visibilizó los libros de inglés como un elemento tangible en el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés que, además, funciona como mecanismo que pese a lo establecido normativamente puede

llegar a limitar de manera significativa las percepciones y expectativas de género de las infancias.

b) Instrumento para identificar la formación con igualdad y perspectiva de género y su inserción en la práctica pedagógica. Esta aportación posibilitó indagar desde la mirada docente la perspectiva de género, como un área poco explorada en los estudios de género en el ámbito educativo y en la enseñanza del inglés. El conocimiento del posicionamiento y formación docente, que puede ser explorado con el empleo del instrumento del cuestionario desarrollado en este trabajo de investigación, permite avanzar al entendimiento de la construcción de género en la educación del inglés. El cuestionario aplicado al profesorado del grupo de opinión y al grupo activo permitió identificar, en primer lugar, las actitudes hacia la igualdad de género entre uno de los círculos sociales de los infantes, es decir, entre las figuras educativas y como modelos de aprendizaje y conducta para el estudiantado de inglés. Al respecto, se sugiere que, en comparación con generaciones anteriores de maestras y maestros, el profesorado PRONI consciente e inconscientemente ha transformado de manera positiva su visión e interacción de género. En segundo lugar, la exploración de la formación con igualdad y perspectiva de género, se coloca como un referente de lo que realmente se incorpora como parte de la capacitación docente en temas de género y lo que se espera como parte de la agenda y transversalidad de género en la educación en México.

c) Actividades didácticas de exploración de género. Las ocho actividades diseñadas como instrumento para conocer la cultura de género del alumnado de tercero y sexto grado, y, por consiguiente, la caracterización de dicha cultura como mayormente favorable para la igualdad de género es la principal contribución de esta investigación. Estas actividades (atribuciones de cualidades de comportamiento de niñas y niñas, distribución de las tareas domésticas, socialización en juegos y juguetes, percepciones del campo laboral, categorización de la vestimenta y colores, interacciones en la escuela, actitudes hacia la igualdad de género y expectativas a futuro) brindan oportunidades de avanzar en la comprensión de las construcciones de género en distintas etapas infantiles en las aulas de inglés ya que por sus características pueden ser implementadas en los diferentes grados de primaria alta y, con algunas modificaciones posiblemente también a 1° y 2° grado. En este

sentido, la investigación realizada aporta conocimiento importante de carácter práctico-pedagógico a partir del reconocimiento de los sesgos más arraigados entre el estudiantado, así como los adelantos en el aprendizaje de género. El reconocimiento de esta cultura de género en infantes, como actividad diagnóstica, abre las puertas a la educación con perspectiva de género centrada en prácticas educativas que promuevan la igualdad de género y desafíen los estereotipos y roles tradicionales presentes en la educación. Esta aportación destaca la mirada crítica de la responsabilidad social de la escuela en la formación de seres humanos integrales, lo cual implica crear entornos educativos que fomenten la comunicación interpersonal asertiva, espacios de convivencia y actividades curriculares y extracurriculares enmarcadas en la equidad e igualdad de género.

d) Discurso y poder en torno al género en la enseñanza del inglés. El análisis de los datos obtenidos a través del ACD de Fairclough (1989) dejó ver que legitimación del poder en el discurso y prácticas sociales se refleja en el lenguaje y viceversa, así como la normalización de las ideologías en torno al género en la educación se encuentran a cargo de normas culturales, las políticas y legislaciones gubernamentales, instituciones educativas (a través de currículos, prácticas pedagógicas y políticas institucionales), medios de comunicación, dinámicas familiares, libros de texto y profesores como se muestra en la figura 11 a continuación.

Figura 11

Legitimación del poder e ideologías de género en las prácticas sociales en la enseñanza del inglés en educación primaria pública.

Fuente propia.

La Figura 11 muestra cómo el poder en el discurso y detrás del discurso de género en el contexto escolar es condicionado, con diferentes alcances, por las estructuras y dinámicas y prácticas sociales limitando al alumnado el acceso a perspectivas y discurso distintos a los promovidos por los grupos de poder (discurso de lucha social). Asimismo, la Figura 11 ejemplifica cómo estos grupos de poder tienen el alcance de legitimar los discursos como prácticas sociales, pero tiene las posibilidades de operar como actores claves para la inclusión de la perspectiva de género en la educación. En este sentido, el rol del profesorado resulta fundamental como instancia final, ya sea en la reproducción e interpretación tradicional de las prácticas sociales y discursos de lo masculino y lo femenino en el aula o, por el contrario, como intermediario de cuestionamiento y transformación de ideologías imparciales. Asimismo, se destaca el papel vital de las y los docentes en la mediación e interpretación de significados y experiencias de género entre el alumnado, particularmente el infantil.

Reflexiones e Implicaciones Pedagógicas y Curriculares

A la vista de los resultados obtenidos en esta investigación se advierte que varias cuestiones de género parecen aún ser cegueras entre los y las autores de libros de texto y el PRONI. De ahí que las implicaciones pedagógicas de este trabajo de investigación apuntan a mirar hacia las mejoras en la formación de docentes, no sólo de inglés sino en cualquier idioma y asignatura. En primera instancia, las cuestiones de género deberían ser un tema central en los programas de formación docente ya que es probable que el mismo cuerpo docente encargado de la formación pedagógica de futuros maestros y maestras de inglés desconozca la relevancia de la transversalidad de la educación con perspectiva de género y sus implicaciones en la re reproducción de estereotipos, desigualdad en el aula, falta de representación balanceada en los materiales didácticos, barreras en el aprendizaje, entre otros problemas de género como los refiere Lamas (1996).

Proporcionar a las y los formadores y al profesorado de capacitación sobre sensibilidad de género no sólo se traduce en una reflexión y detección de los propios prejuicios, sino también en el primer paso a la conducción de prácticas de enseñanza más igualitarias y equitativas, así como la integración de la perspectiva de género en los

currículos y contrarrestar las perspectivas e ideologías limitadas, falta de diversidad, posibles sesgos e imposición de contenido derivados de la unilateralidad de la producción y mensaje de los libros de texto. En este último aspecto, además, es fundamental incluir referencias de infancias mexicanas puesto que la influencia occidental en los libros de texto algunas veces tiende a incluir pocas referencias a la cultura y contextos locales, elementos importantes en la realidad, identidad y relevancia de las experiencias educativas con infantes.

Dado que el género está determinado en gran medida por las interacciones sociales con otras personas y por las características contextuales y culturales de la sociedad en que se vive, una educación con perspectiva de género sentaría las bases para que profesorado, alumnado, autoridades educativas y hasta familias construyan y constituyan conjuntamente un aprendizaje social de género que contribuya a la transformación de categorizaciones, comportamientos y expectativas heredadas. El género como un proceso de aprendizaje social que se configura de la estructura social, los modelos de relación entre hombre y mujeres, así como de la propia configuración del ser, se vuelve más complejo a medida que se incorporan nuevas experiencias, conocimientos, influencias e interacciones sociales y procesos cognitivos propios de las diferentes edades (Vygotsky, 1982). Es por eso que la formación de formadores y docente es crucial para empezar a enseñar de tal manera que se promueva la igualdad entre personas sin diferenciación de sexo. De esta manera, las actitudes de género, que parecen cada vez menos sesgadas entre las infancias de inglés, aunadas a las nuevas realidades, contextos y relaciones socioculturales de género y formación docente con perspectiva de género contribuirían a la (re)construcción y (re)configuración más igualitaria de género en las infancias en el aprendizaje de idiomas, y en particular del inglés, como un lenguaje que con sus características tiene el potencial de ser una herramienta para promover la igualdad de género en el aula.

Recomendaciones para Incluir la Perspectiva de Género en la Enseñanza del Inglés con Infantes

Con la finalidad de encaminar las prácticas pedagógicas y discursivas hacia un discurso de lucha social como lo refiere Fairclough (1989), se plantea una serie de sugerencias que el profesorado de inglés puede tomar en consideración durante la

planeación de actividades y estrategias en el aula. Lo anterior con el fin de contrarrestar las desigualdades y sesgos identificados en los libros de texto y de reconfigurar la enseñanza y aprendizaje del inglés como un área de oportunidad social**.**

- Emplear imágenes que rompan con los estereotipos de adjetivos para describir a las personas, empleos, tareas del hogar, deportes, pasatiempos, roles de género, colores en la vestimenta y juegos.
- Promover la participación activa de niñas y niños, brindarles igualdad de oportunidades de participar en las diferentes actividades en el salón de clases y actividades extracurriculares y asignar las mismas tareas y responsabilidades sin distinción de género.
- Implementar actividades didácticas que promuevan la expresión de opiniones, sentimientos y emociones y mostrar a hombres y niños en estas actividades.
- Introducir lecturas, cuentos, fábulas y leyendas que muestren a mujeres y niñas con roles protagónicos.
- Mostrar imágenes de mujeres y niñas desempeñando variedad de actividades y roles sociales y de género.
- Visibilizar la labor de las mujeres en la historia, ciencias, tecnología, ingeniería, matemáticas, medicina, e investigación.
- Mostrar a hombres y niños en actividades domésticas y de cuidado de otros.
- Elegir canciones que no promuevan las desigualdades de género.
- Evitar el masculino genérico en las imágenes y lenguaje.
- Mostrar a hombres y mujeres en la resolución de problemas y liderazgo.
- Promover el trabajo colaborativo y mixto.
- Reflexionar sobre los prejuicios y sesgos personales y tratar de evitar reproducirlos en el aula y la práctica docente.

Sugerencias para Futuras Investigaciones

Durante el desarrollo de esta investigación se han identificado temas que podrían beneficiar a la investigación de la enseñanza con perspectiva de género. En consecuencia, se proponen las siguientes líneas de investigación.

1. Incorporar la perspectiva y construcciones de género parentales. La familia se constituye como uno de los agentes socializadores primordiales en las infancias y por lo tanto como un promotor o limitante clave para el fomento de la igualdad. Explorar el aprendizaje y cultura de género en las familias del estudiantado puede brindar una mejor visión importante de las prácticas y discursos de género en las dinámicas familiares.
2. Analizar los libros de inglés de la Nueva Escuela Mexicana. Las nuevas incorporaciones de libros de texto de inglés unificados en los diferentes grados conllevan otros alcances de la población infantil en el aprendizaje del idioma inglés. En este sentido, se sugiere continuar con los estudios enfocados en representaciones de género y su alineación con el programa sectorial de educación en materia de género y con el Objetivo 5 de la Agenda 2030, Igualdad de Género. Además, se sugiere explorar nuevas vertientes entre el libro de texto y las prácticas pedagógicas.
3. Llevar a cabo una intervención pedagógica con perspectiva de género. A partir de los resultados obtenidos, que fungen como diagnóstico inicial, se recomienda organizar y aplicar estrategias educativas que promuevan la igualdad de género a través de la enseñanza del inglés en diferentes grados escolares.
4. Abordar la perspectiva de género en la enseñanza del inglés desde otras perspectivas metodológicas como investigación-acción o estudio longitudinal etnográfico.
5. Explorar la cultura de género en infancias en el aprendizaje del idioma en el sector público y privado. Es valioso conocer las diferencias y similitudes del aprendizaje y construcciones de género en la educación en infancias con diferentes características contextuales.
6. Explorar el impacto de un taller con perspectiva de género entre el profesorado activo y el profesorado en formación.
7. Ampliar la aplicación a otros niveles educativos. Con algunos ajustes es posible trasladar la perspectiva de género a otros niveles educativos, dominios del inglés y programas de estudio.

Referencias:

Aguirreoa Bilbao, O. (2014). *Coeducación en inglés en 4to de primaria a través de la WebQuest*. [Tesis de Maestría]. Universidad de la Rioja, España.

Al Khaiyali, A. T. S. (2014). ESL Elementary Teachers' Use of Children's Picture Books to Initiate Explicit Instruction of Reading Comprehension Strategies. *English Language Teaching*, *7*(2), 90-102.

Alamri, H. R. (2022). A Longitudinal Study of Saudi EFL Teacher Perspectives on Classroom Management Strategies. *English Language Teaching*, *15*(5), 128-144.

Alcántar, Díaz, C. J. & Montes Reyes, M. M. (2013). Teacher and Student Perceptions of the Learning Activities in the NEPBE: A Case Study from Nayarit. *MEXTESOL Journal,* 37 (3), 1-13.

Alcántar Díaz, C., Navarro Téllez, M. C., & Moreno Villalbazo, S. E. (2014). Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (pnieb): Evaluación de la implementación del ciclo 1 en la ciudad de Tepic, Nayarit [National English Program in Basic Education (pnieb): Evaluation of the implementation of cycle 1 in the city of Tepic, Nayarit]. *Revista educateconciencia*, 4(4), 23-35.

Alejandre Ramírez, G. L., & Torres Alonso, E. (2016). El Primer Congreso Feminista de Yucatán 1916. El camino a la legislación del sufragio y reconocimiento de ciudadanía a las mujeres. Construcción y tropiezos. *Estudios políticos (9)*, (39), 59-89.

Alemi, M., Rezanejad, A., & Marefat, B. (2021). Exploring the reasons behind Iranian tefl graduate students' academic failure. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, *23*(2), 151–166.

Al-Fadley, A., Al-Holy, A., & Al-Adwani, A. (2018). Teacher perception of parents' involvement in their children's literacy and their reading instructions in Kuwait EFL primary school classrooms. *International Journal of Education and Practice*, *6*(3), 120-133.

Alghofaili, N. M., & Elyas, T. (2017). Decoding the Myths of the Native and Non-Native English Speakers Teachers (NESTs & NNESTs) on Saudi EFL Tertiary Students. *English language teaching*, *10*(6), 1-11.

Alhor Martínez, G. & Salas Serrano, L. A. (2022). Practicum Challenges that Preservice Teachers Faced when Teaching Kindergarten Students during COVID-19. *CIEX Journ@ l*, (15), 65-78.

Aljuaythin, W. (2018). Gender representation in EFL textbooks in Saudi Arabia: A critical discourse analysis approach. International Journal of Applied Linguistics and English Literature, 7(5), 151-157.

Almansour, S., & Alaudan, R. (2022). Saudi EFL Primary School Teachers' and Parents' Perceptions of Online Assessment During COVID-19 Pandemic. *English Language Teaching*, *15*(5).

Al-Nouh, N. A., Abdul-Kareem, M. M., & Taqi, H. A. (2014b). Primary School EFL Teachers' Attitudes towards Creativity and Their Perceptions of Practice. *English Language Teaching*, *7*(9), 74-90.

Al-Nouh, N. A., Taqi, H. A., & Abdul-Kareem, M. M. (2014a). EFL Primary School Teachers' Attitudes, Knowledge and Skills in Alternative Assessment. *International Education Studies*, *7*(5), 68-84.

Alonso del Val, V. (19 de noviembre de 2022). La lucha de las mujeres por el derecho al voto femenino. Amnistía Internacional. https://www.es.amnesty.org/en-que-estamos/blog/historia/articulo/la-lucha-de-las-mujeres-por-el-derecho-al-voto-femenino/

Alonso, L. (2000). El papel del lenguaje interior en la regulación del comportamiento. *Educere*, *3*(9), 61-68.

Alshammari, J., Reynolds, R., & Ferguson-Patrick, K. (2021). iPads for Cognitive Skills in EFL Primary Classrooms: A Case Study in Saudi Arabia. *English Language Teaching*, *14*(1), 13-28.

Álvarez, B, A. C. & Álvarez, T. V. (2014). *Métodos en investigación educativa*. México D.F.: UPN.

Amini, M., & Birjandi, P. (2012). Gender bias in the Iranian high school EFL textbooks. *English Language Teaching, 5*(2), 134-147.

Amnistía Internacional. (2023). Declaración Universal de Derechos Humanos. https://www.amnesty.org/es/what-we-do/universal-declaration-of-human-rights/#:~:text=La%20Declaraci%C3%B3n%20Universal%20de%20Derechos,personas%20en%20todos%20los%20lugares.

Amrullah, Sahuddin, Nurtaat, L., Sribagus, Fadjri, M., & Nanzah, Z. (2022). Student-Student Interaction in Online Learning During the Covid-19 Pandemic: A Case Study. Education Quarterly Reviews, 5(2), 180-191.

Ander-Egg, E. (1995). *Técnicas de investigación social*. Buenos Aires: Lumen.

Antolin H. M. S. (6 de junio de 2020). *Mary de Gourney, precursora histórica del feminismo.* Diario feminista. Recuperado el 30 de enero de 2023 de https://eldiariofeminista.info/2020/06/06/marie-de-gournay-precursora-historica-del-feminismo/

Anyaegbu, R., Ting, W., & Li, Y. I. (2012). Serious game motivation in an EFL classroom in Chinese primary school. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, *11*(1), 154-164.

Arango, M., & Corona, E. (2016). *Guía para la igualdad de género en las políticas y prácticas de la formación docente.* Organización de Las Naciones Unidas Para La Educación, La Ciencia y La Cultura, 121.

Arauz, M. D. (2015). Primeras mujeres profesionales en México en Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México y Secretaría de Educación Pública (Eds). *Historia de las mujeres en México* (pp. 181-199).

Area Moreira, M. (2007). Los materiales educativos: origen y futuro. *IV Congreso Nacional de Imagen y Pedagogía* (pp. 1-18). Veracruz, México.

Ávila Santacruz, M. L. (2014). *Primer Encuentro de Economía Social en México 2014. La transversalidad de la perspectiva de género en las políticas públicas.* Gobierno de la República e Instituto Nacional de las Mujeres. Recuperado el 23 de febrero de 2023 de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/115034/INMUJERES-Lourdes__vila_Santacruz.pdf

Aydin, S. (2012). Factors causing demotivation in efl teaching process: A case study. *The Qualitative Report*, 17(51), 1–13.

Aydınoğlu, N. (2014). Gender in English language teaching coursebooks. 14th International Language, Literature and Stylistics Symposium. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *158*, 233-239.

Azorín Abellán, C. M. (2017). Actitudes hacia la igualdad de género en una muestra de estudiantes de Murcia. *Revista Complutense de Educación*, 28(1) 45-60.

Banco Interamericano de Desarrollo. (3 de noviembre de 2010). *Política operativa sobre Igualdad de Género en el Desarrollo*. https://www.iadb.org/es/noticias/comunicados-de-prensa/2010-11-04/nueva-politica-operativa-para-promover-la-igualdad-de-genero-bid%2C8471.html

Banegas, D. L., Jacovkis, L. G., & Romiti, A. (2020). A gender perspective in initial English language teacher education: An Argentinian experience. *Sexuality & Culture*, *24*(1), 1-22.

Banks, L. (2017). *English teachers in Mexico: Initial preparation and the realities of practice*. [Tesis de doctorado], University of California, San Diego.

Barreto-Pico, M. A. (2018). El trabajo de campo como estrategia didáctica para el aprendizaje de estudiantes de trabajo social. *Polo del Conocimiento*, *3*(8), 292-302.

Barrios, S., & Guazzaroni, V. (2011). Christine de Pizán y La Ciudad de las Damas: la mujer como sujeto jurídico activo. *La aljaba*, *15*, 175-187.

Barton, A. & Sakwa, L. N. (2012). The representation of gender in English textbooks in Uganda. *Pedagogy, Culture & Society, 20*(2), 173-190.

Basurto Santos, N. M., & Gregory Weathers, J. R. (2016). EFL in public schools in Mexico: Dancing around the ring? HOW, 23(1), 68-84.

Beare, K. (2019). *How many people learn English?* Thoughtco. Recuperado el 26 de octubre de 2022 de https://www.thoughtco.com/how-many-people-learn-english-globally-1210367

Benavente, M., & Valdés, A. (2014). Políticas públicas para la igualdad de género: Un aporte a la autonomía de las mujeres. *Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).* Santiago de Chile.

Benson, P. (2016). Language Learner Autonomy: Exploring Teachers' Perspectives on Theory and Practice. In R. Barnard & J. Li (Eds.), *Language learner autonomy: Teachers' beliefs and practices in Asian contexts* (pp. 1-22). LEIA: Language Education in Asia.

Bentley, J. (2022). *Report from TESOL 2014: 1.5 billion English learners worldwide*. International TEFL Academy. Recuperado el 24 de octubre de 2022 de https://www.internationalteflacademy.com/blog/report-from-tesol-2-billion-english-learners-worldwide

Bird, D. K. (2009). The use of questionnaires for acquiring information on public perception of natural hazards and risk mitigation – a review of current knowledge and practice. *Natural Hazards and Earth Systems Sciences*. 9, 1307-1325.

Bittar, M. (2022). A methodological proposal for textbook analysis. *The Mathematics Enthusiast*. 19 (2), 306-340.

Black, T. R. (2003). *Doing Quantitative Research in the Social Sciences*: *an integral approach to research design, measurement and statistics*. London. Thousand Oaks, New Delhi. SAGE.

Bonan, C., & Guzmán, V. (2007). Aportes de la teoría de género a la comprensión de las dinámicas sociales y los temas específicos de asociatividad y participación, identidad y poder. *Documento de trabajo*.

Bozorgian, H., & Kanani, S. M. (2017). Task repetition on accuracy and fluency: EFL learners speaking skill. *International Journal of English Language and Literature Studies*, *6*(2), 42-53.

Bravo, J. [Academia Play] (julio 29 de 2020). *Breve historia del feminismo*. [Archivo de Video]. https://www.youtube.com/watch?v=tsBfyFzBLnY&t=3s

Burns, A. (2015). Chapter eleven: Action research. In J. D. Brown & C. Coombe (Eds.), *The Cambridge guide to research in language teaching and learning*, 187-204.

British Council. (2015). English in Mexico: An examination of policy, perceptions and influencing factors. Mexico: British Council Mexico.

Brom, C., Lukavský, J., Greger, D., Hannemann, T., Straková, J., & Švaříček, R. (2020). Mandatory home education during the covid-19 lockdown in the Czech Republic: A rapid survey of 1st-9th Graders' Parents. *Frontiers in Education*, 5. https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00103

Brown, D. (2007). *Teaching by principles. An interactive approach to language pedagogy*. Pearson, Longman.

Brugeilles, C. & Cromer, S. (2009). Promoting gender equality through textbooks: a methodological guide. *UNESCO.*

Brussino, O., & McBrien, J. (2022). Gender stereotypes in education: Policies and practices to address gender stereotyping across OECD education systems. *OECD Education Working Paper No. 271. https://one.oecd.org/document/EDU/WKP(2022)9/en/pdf*

Bustos, R. O. (2003). *Curso General de Actualización Construyendo la equidad de género en la escuela primaria.* Instituto Nacional de las Mujeres, Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la Secretaría de Educación Básica. http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100601.pdf

Butler, J. (2007). *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.

Cadavid-Múnera, I. C. (2022). Children's Social Representations of English Teaching and Learning: A Study in Medellín, Colombia. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, *24*(1), 97-113.

Calderón M. I. S. & Vázquez. M. C. A. (2005). *La mujer japonesa actual frente al género y la globalización neoliberal*. [Tesis de licenciatura, Universidad de las Américas Puebla, México].

Cámara de Diputados. (2006). *Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres*. Última reforma publicada DOF 16-12-2024. Recuperado el 17 de marzo de 2022 de https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIMH.pdf

Cámara de Diputados. (2007). Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia. Última reforma publicada DOF 17-12-2015. Recuperado el 7 de marzo de 2022 de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/209278/Ley_General_de_Acceso_de_las_Mujeres_a_una_Vida_Libre_de_Violencia.pdf

Campillo-Valero, D., & Garcia-Guixé, E. (2005). Origen y evolución del lenguaje. *Revista de neurología*, *41*(1), 5-10.

Campos, S. (3 de julio de 2020). *Poblanas, precursoras del voto femenino en México. El sol de Puebla*. https://www.elsoldepuebla.com.mx/local/estado/poblanas-precursoras-del-voto-femenino-en-mexico-puebla-elecciones-xliii-legislatura-del-

congreso-de-la-union-gloria-arminda-tirado-villegas-partido-nacional-revolucionario-pnr-pri-5446261.html
Campus género INMJERES. (s.f.). *Glosario para la igualdad: interseccionalidad*. https://campusgenero.inmujeres.gob.mx/glosario/terminos/interseccionalidad
Canal de Congreso. (15 de octubre de 2020). *Conmemoran el 67 Aniversario del voto de la mujer en México*. Canal del Congreso. https://www.canaldelcongreso.gob.mx/noticias/13656/Conmemoran_el_67_Aniversario_del_voto_de_la_mujer_en_Mxic#:~:text=Las%20mujeres%20mexicanas%20acudieron%20por,gozaran%20de%20la%20ciudadan%C3%ADa%20plena.
Carbajal, C., Salazar, M. D. C. C., & Tapia, N. F. M. (2020). English teaching as a community social service to help vulnerable children and teenagers in Chilpancingo de los Bravo, Guerrero, Mexico. *CIEX Journ@ l*, (10), 37-45.
Carcas Moreno, L. (2017). Perspectiva de género en la enseñanza de inglés: análisis e intervención. En Blanco Ruiz & Sainz de Baranda (Eds.), *La investigación joven con perspectiva de género II.* (pp. 301-317). Universidad Autónoma de Madrid.
Carrasco Altamirano, A. (2014). Leer, escribir y desarrollar el lenguaje oral en la escuela secundaria: Reflexiones en torno a la propuesta curricular mexicana. *Perfiles educativos*, *36*(143), 6-15.
Carrasquero, E. E. C., Cañizarez, J. A. M., & Manosalva, O. T. S. (2016). *¿El Estado del Arte o el estado de la Cuestión?* Tras la huella de Prometeo. Universidad de la Fuerza Armada- ESPE.
Carrera, B. & Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *EDUCERE La Revista Venezolana de Educación,* 5(13). 41-44.
Casas Anguita, J., Repullo Labrador, J., & Donado Campos, J. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I). *Atención primaria*, *31*(8), 527-538.
Castañeda-Trujillo, J. E., & Jaime-Osorio, M. F. (2021). Pedagogical strategies used by English teacher educators to overcome the challenges posed by emergency remote teaching during the COVID-19 pandemic. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, *26*(3), 697-713.
Castaño Sanabria, D. (2016). El feminismo sufragista: entre la persuasión y la disrupción. POLIS, *Revista Latinoamericana*, 15(43),1-15. ISSN: 0717-6554. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30545999011
Castells, M. (1998). La era de la información. Economía, sociedad y cultura. *El poder de la identidad*, II. Madrid: Alianza.
Castro, E. (2012). A pedagogical evaluation of textbooks used in México's National English Program in Basic Education. [Tesis de maestría, Universidad de Quintana Roo].
Cea, D. M. A. (1996). La organización de la investigación. *En Metodología cuantitativa: Estrategias y técnicas de investigación Social.* pp. 97-117.
CEIICH UNAM. (26 de julio de 2021). La condición humana de las mujeres/ Marcela Lagarde. [Archivo de Video]. https://www.youtube.com/watch?v=X1OQ-7ZFmdc
Centro de estudios para el adelanto de las mujeres y la equidad de género. (2013). Desventajas de género que enfrentan las niñas en la educación en México. http://archivos.diputados.gob.mx/Centros_Estudio/ceameg/ET_2013/11_DGENE.pdf

CEPAL & UN. (s.f.). Observatorio de Igualdad de Género de América Latina y del Caribe. Recuperado el 12 de febrero de 2023 de https://oig.cepal.org/sites/default/files/c1700762_web.pdf

CEPAL & UN. (2017). Planes de igualdad de género en América Latina y el Caribe: mapas de ruta para el desarrollo. *Observatorio de Igualdad de Género de América Latina y del Caribe*. https://www.cepal.org/es/publicaciones/41014-planes-igualdad-genero-america-latina-caribe-mapas-ruta-desarrollo

CEPAL & UN. (2022). *Panorama Social de América Latina y el Caribe 2022: la transformación de la educación como base para el desarrollo sostenible*. CEPAL. https://www.cepal.org/es/publicaciones/48518-panorama-social-america-latina-caribe-2022-la-transformacion-la-educacion-como

Çevikbaş, G., Yumurtacı, N., & Mede, E. (2018). Effects of songs on the development of vocabulary among first grade EFL learners. Language Teaching and Educational Research (LATER), 1(2), 101-120.

Chacón Varela, H., Valles Baca, H., Escobedo Cisneros, H., Martínez Morales, J., Reyes López, J., Álvarez Loya, L., Gutiérrez Diez, M. & García Bencomo, M. (2015). *Hacia la equidad y la prevención de la violencia de género*. Chihuahua, Mexico: Universidad Autónoma de Chihuahua

Chaves, O., & Hernández, F. (2013). EFL teaching methodological practices in Cali. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, *15*(1), 61-80.

Chipiko, E., & Shawa, B. L. (2014). Implementing learner centered approaches to instruction in primary schools in Malawi. *Mediterranean Journal of Social Sciences, 5*(23), 967-975.

Chiroque Chero, C. A. (2021). EFL Teachers' Beliefs about Grammar Teaching within the Communicative Approach. MEXTESOL Journal, 46 (3), 1-10.

Cisternas Casabonne, C., & Droguett, Z. (2014). *La relación entre lenguaje, desarrollo y aprendizaje desde la teoría sociohistórica de Vygotsky*. [Trabajo de investigación]. https://www.aacademica.org/ccisternascasabonne/3.pdf

Çoban, B. T., & Vardar, A. K. (2021). Evaluation of Distance English Language Teaching Education during COVID-19 Pandemic from the Perspectives of ELT Student Teachers and Their Instructors. *Journal of Pedagogical Research*, *5*(3), 198-220.

Cobo, C. (2016). *La Innovación Pendiente: Reflexiones (y Provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*. Penguin Random House.

Cobo Bedia, R. (1989). Mary Wollstonecraft: un caso de feminismo ilustrado. *Reis*, (48), 213-217.

Cohen, L,, Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research methods in education* (5th ed.). London: Routledge.

Cole, S. (1998). The use of L1 in communicative English classrooms. *LANGUAGE TEACHER-KYOTO-JALT-*, *22*, 11-14. Recuperado el 21 de noviembre de 2022 en https://jalt-publications.org/tlt/articles/2439-use-l1-communicative-english-classrooms#:~:text=L1%20is%20most%20useful%20at,saves%20a%20lot%20of%20guessing.

Comisión Nacional de los Derechos Humanos. (2019). ABC de la perspectiva de género. Disponible en https://mexicosocial.org/wp-content/uploads/2019/03/perspectiva-g%C3%A9nero-CNDH.pdf

Corbetta, P. (2007). La técnica de las escalas. En: Metodología y técnicas de la investigación social. Madrid: McGraw-Hill. pp. 31-66.

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2021). *La violencia entre estudiantes de educación básica y media superior en México. Aportaciones sobre su frecuencia y variables asociadas a partir de estudios de gran escala.* [Informe ejecutivo].

Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia contra las Mujeres. (2014). *Programa Integral para Prevenir, Atender, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres 2014–2018*: Logros 2014. Programa Integral para Prevenir, Atender, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres 2014-2018 | Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia Contra las Mujeres | Gobierno | gob.mx

CNDH México. (s.f.) *Marie Gouze, Olympe de Gouges Autora de la Declaracion de los Derechos de la Mujer y de la ciudadanía*. [Artículo institucional]. https://www.cndh.org.mx/noticia/marie-gouze-olympe-de-gouges-autora-de-la-declaracion-de-los-derechos-de-la-mujer-y-de-la

Congreso del Estado de Puebla. (18 de mayo de 2020). Ley de educación del Estado de Puebla (reformada). Diario Oficial de la Federación. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/209278/Ley_General_de_Acceso_de_las_Mujeres_a_una_Vida_Libre_de_Violencia.pdf

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL). (2017). *Ficha de monitorio 2017-2018. Programa Nacional del Inglés*. Recuperado el 10 de marzo de 2023 de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/390892/S270_Ficha_de_monitoreo_y_evaluacio_n_2017_-_2018.pdf

Conway, Jill, Bourque, Susan, y Scott, Joan (1996). El concepto de género. En Lamas, Marta, El género. *La construcción cultural de la diferencia sexual*. Ciudad de México: PUEG.

Corbin, J. & Strauss, A. (1996). *Basics of qualitative research* 3e. Sage publications.

Cortés-Dillanes, Y. E., & Pont-Suárez, E. S. (2016). Violencia de género en las licenciaturas y preparatorias. En M. Figueroa & M. Cayeros (Eds.) *Ciencias Estudios de Género. Handbook T-II*.

Cortés, M., Rodríguez, Y., & Muñoz, A. (2014). *Guía para la incorporación de la perspectiva de género* (1 ª ed.). México: Secretaría de Relaciones Exteriores, Dirección General del Servicio Exterior y de Recursos Humanos.

Cota Juárez, A. (2014). *Diagnóstico de situaciones de riesgo: violencia escolar e inclusión de la perspectiva de género por el profesorado de las escuelas secundarias públicas de Hermosillo, México: Un enfoque interdisciplinar* [Tesis de maestría, Universidad de Sonora], México.

Coutinho dos Santos, C. J, & Veléz, R. M. C. (2021). Using ClassDojo to motivate kids participation in the English as Foreign Language online classes during the Covid-19 pandemic: a case study. *Atoz: Novas Práticas Em Informação E Conhecimento*, *10*(2), 58-65.

Crawford, M., & Unger, R. K. (1994). Gender issues in psychology. In *Companion encyclopedia of psychology*. Routledge.

Creswell, J. W. (2003). *Qualitative, Quantitative, and mixed methods approaches.* (Second Edition). London: Sage.

Creswell, J. W. (2009). *Qualitative, Quantitative, and mixed methods approaches.* (Third Edition). London: Sage

Cruz Martínez, A. G. (2018). El estado del arte en la construcción de la tesis doctoral y la gestión de nuevos conocimientos. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales* (marzo 2018). En línea: https://www.eumed.net/rev/caribe/2018/04/gestion-nuevos-conocimientos.html //hdl.handle.net/20.500.11763/caribe1804gestion-nuevos-conocimientos

Cruz, C. F., Lorenzo, F.Y. & Hernández, P. A. J.. (2019). La obra de Vigotsky como sustento teórico del proceso de formación del profesional de la educación primaria. *Revista Conrado*, *15*(70), 67-73.

Cvetković Vega, A., Maguiña, J. L., Soto, A., Lama-Valdivia, J., & Correa López, L. E. (2021). Cross-sectional studies. *Revista de la Facultad de Medicina Humana*, *21*(1), 22.

D'Angelo, H. O. (2003). *Enfoque histórico-cultural, complejidad y desarrollo humano. En una perspectiva integradora, transdisciplinaria y emancipatoria* [Simposio]. El enfoque histórico-cultural. Complejidad y transdisciplinareidad. CLACSO: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. La Habana, Cuba.

Dávila N. G. (2006). El trabajo inductivo y deductivo dentro del proceso investigativo en las ciencias experimentales y sociales. *Laurus: revista de educación*, 12, 180-205.

Damayanti, I. L. (2014). Gender construction in visual images in textbooks for primary school students. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, *3*(2), 100-116.

De Diezmas, E. N. M. (2016). The impact of CLIL on the acquisition of L2 competences and skills in primary education. *International Journal of English Studies*, *16*(2), 81-101.

De Gracia P. D. (s.f.). Orientaciones metodológicas para la investigación social. Universitat Oberta de Catalunya. http://arts.recursos.uoc.edu/guia-metodologica/es/3-4-el-diario-de-la-investigacion-o-cuaderno-de-bitacora/

Del Río, M. F., Strasser, K., & Susperreguy, M. I. (2016). ¿Son las habilidades matemáticas un asunto de género?: Los estereotipos de género acerca de las matemáticas en niños y niñas de Kínder, sus familias y educadoras. *Calidad en la Educación*, (45), 20-53.

Del Palacio, M. P. (2015). La participación femenina en la independencia de México. En Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México y Secretaría de Educación Pública (Eds). *Historia de las mujeres en México* (pp. 69-92).

De la Fuente García, M. (2001). El análisis crítico del discurso: una nueva perspectiva. *Contextos*, (37), 407-414.

Demir, Y., & Yavuz, M. (2017). Do ELT coursebooks still suffer from gender inequalities? A case study from Turkey. *Journal of Language and Linguistic Studies*, *13*(1), 103-122.

Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2005). *The sage handbook of Qualitative Research*. (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Díaz Camarena, A. J. (2015). *Manual de Capacitación en Género, Violencia de Género, Nuevas Masculinidades, Derechos Humanos y Educación Integral de la Sexualidad*

para Asesoras/es del Programa Escuelas de Calidad (PEC). INMUJERES, Instituto Jalisciense de las Mujeres & Gobierno del Estado de Jalisco.

Díaz de Greñu Domingo, S.., & Anguita Martínez, R. (2017). Estereotipos del profesorado en torno al género y a la orientación sexual. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, *20*(1), 219-232.

Díez-Gutiérrez, E. J. (2015). Códigos de masculinidad hegemónica en educación. *Revista iberoamericana de educación*, *68*, 79-98.

Dirección General de Materiales Educativos. (2021). *Los materiales educativos en las escuelas de educación básica. Hacia una política de materiales educativos: consideraciones, lineamientos, criterios y recomendaciones*. https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201709/201709-RSC-KHhL3KA6pm-PoliticasdematerialesBAJA.PDF

Duque, C. *(2010).* Judith Butler y la teoría de la performatividad de género. *Revista de educación y pensamiento*, (17), 85-95.

Duque J. (2021). Los estados del arte en ciencias sociales. Un camino para su escritura. *Perspectivas: revista de trabajo social*, (37), 121-149.

Duran, D. (2006). Tutoría entre iguales, la diversidad en positivo. *Monográfico de la revista Aula de Innovación educativa*, 153-154, 7-39.

Duran, D., Flores, M., Mosca, A. & Santiviago, C. (2014). Tutoría entre iguales, del concepto a la práctica en las diferentes etapas educativas. In: *InterCambios*, 2 (1), 31-39.

Elenein, A. H. A. A. (2019). The effect of utilizing digital storytelling on developing oral communication skills for 5th grade students at Rafah Primary Schools. *International Journal of Language and Literary Studies*, 1(1).

Engin, M. (2011). Research diary: A tool for scaffolding. *International Journal of Qualitative Methods*, *10*(3), 296-306.

Esquivel C. F. (2013). Lineamientos para diseñar un estado de la cuestión en investigación educativa. *Revista Educación*, 65-87.

Esteban Guitard, M., Sidera, F., Dolya, G., & Veraksa, N. (2011). "Key to Learning": a neo-Vygotskian program for children aged 3 to 7. *Revista de psicología y educación*, *1*(6), 69-78.

Estrada, R, M., Mejía, B, F., Vázquez, S, P. . & Maqueda, G, E. (2017). *Documentación de la normatividad nacional e internacional relativa a la igualdad de género en la educación*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Estrada Rodríguez, J. L., Mendieta Ramírez, A. & González Vidaña, B. (2016). Perspectiva de género en México: análisis de los obstáculos y limitaciones. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 32 (13), 12-36.

Etikan, I., Musa, S. A., & Alkassim, R. S. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American journal of theoretical and applied statistics*, *5*(1), 1-4.

EURYDICE. (2010). *Diferencias de género en los resultados educativos: medidas adoptadas y situación actual en Europa*. Ministerio de Educación. Madrid: EACEA/Eurydice. https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:cff4fb4a-10cd-4150-8d13-ab5205a8dd1e/diferencias-de-genero-en-los-resultados-educativos.pdf

Evangelista García, A. A. & Miranda Juárez, S. (2018). Violencia de género experimentada en el ámbito escolar. Un análisis descriptivo de la Encuesta Nacional sobre las

Dinámicas de los Hogares, Endireh, para las adolescentes de 15 a 19 años en el estado de Chiapas, México. *Entre Diversidades: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, (11), 167-197.

Expansión. (2022). *Disminuye la brecha de género en México*. https://datosmacro.expansion.com/demografia/indice-brecha-genero-global/mexico#:~:text=M%C3%A9xico%20tiene%20una%20brecha%20de,resto%20de%20los%20pa%C3%ADses%20an%C3%A1lizados

Faccini, B., & Combes, B. (1999). *El desarrollo del niño en la primera infancia: echar los cimientos del aprendizaje.* Informe temático Educación para Todos UNESCO. *El Desarrollo del niño en la primera infancia: echar los cimientos del aprendizaje, informe temático - UNESCO Biblioteca Digital*

Facultad de Teología Pontificia y Civil de Lima (14 de noviembre de 2016). *La perspectiva de género: Origen histórico e ideológico*. [Diapositivas de PowerPoint]. https://es.slideshare.net/educacionvirtualftpcl/la-perspectiva-de-gnero-origen-histrico-e-ideolgico

Fairclough, N. (1989). *Language and power*. Harlow: Longman.

Fairclough, N. (1995*). Critical discourse analysis, the critical study of language*. Longman, New York.

Farfán Cera, C. A. (2012). *El impacto de la violencia escolar, desde la perspectiva de género en alumnado de Sexto Grado de Primaria, en Ecatepec, Estado de México, durante el ciclo escolar 2011-2012*. [Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Nacional -099, Poniente].

Fariñas, L. G. (2009). El enfoque histórico cultural en el estudio del desarrollo humano: para una praxis humanista/Cultural historical paradigm in studies about human development: an approach to praxis. *Actualidades Investigativas en Educación*, *9*, número especial, 1-23.

Figueroa, C. M & Tello, P. N. (29 de enero de 2021). *De la violencia en el aula a la agresión cibernétic*a. Dirección General de Comunicación Social. Boletín UNAM. Recuperado el 1 de febrero de 2023 de https://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2021_076.html

Filosofi för Gymnasiet. (5 de noviembre de 2021). Simone de Beauvoir "Why I'm a Feminist", 1975 (English Subs). [Archivo de Video]. https://www.youtube.com/watch?v=g6eDMaDWquI

Flores Guarneros, B. J. (2016). *The use of ICT to improve students' vocabulary*. [Tesis de licenciatura], Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Forgasz, H., & Markovits, Z. (2018). Elementary students' views on the gendering of mathematics. *European Journal of Educational Research*, *7*(4), 867-876.

Fořtová, N., Sedláčková, J., & Tůma, F. (2021). "And My Screen Wouldn't Share...": efl Student-Teachers' Perceptions of ict in Online Teaching Practice and Online Teaching. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, *26*(3), 513-529.

Frente Nacional por la Familia. (2019). Sitio oficial del movimiento social por la vida, las familias y las libertades. https://frentenacional.mx/

Gahagan, J. (2021). *The difference between sex and gender, and why both matter in health research*. The conversation: academic rigour, journalistic flair. Recuperado el 14 de octubre de 2022 de https://theconversation.com/the-difference-between-sex-and-gender-and-why-both-matter-in-health-research-162746

Galeano Marín, M.E. (2012). *Estrategias de investigación social cualitativa: el giro en la mirada*. La Carrera Editoriales. Medellín, Colombia.

Galeno Tapia, I. (2018). The role of the activities applied in the EFL class at a Telesecundaria school. (Tesis de Licenciatura), Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Gamba, S. (2008). Feminismo: historia y corrientes. *Mujeres en red. El periódico feminista*. Consultado el 10 de marzo de 2022 en https://www.mujeresenred.net/spip.php?article1397

Ganem, A. P. (agosto de 2022). *Las forjadoras: 100 mujeres que han contribuido a construir el sistema educativo mexicano*. MUxED. Mujeres Unidas por la Educación. https://www.muxed.mx/blog/forjadoras-educacion

García G., M. C. G., Valera de Moya, H. S., Sifontes, V., B., & Peña., R, M. (2014). Significación del enfoque histórico-cultural de Vigostky para el tratamiento de las relaciones interdisciplinarias. *Humanidades Médicas*, *14*(2), 458-471.

García Perales, R. (2012). La educación desde la perspectiva de género. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (27), 1-18.

García-Pérez, R., Rebollo-Catalán, M. A., Buzón-García, O., González-Piñal, R., Barragán-Sánchez, R., & Ruiz-Pinto, E. (2010). Actitudes del alumnado hacia la igualdad de género. *Revista de investigación educativa*, *28*(1), 217-232.

García Sedano, R. (2014). *Educación para la equidad de género en Guatemala: implementación del eje curricular en las aulas de Quetzaltenango y Totonicapán* [Tesis doctoral, Universitat Jaume I].

García Martínez A. (2013). *El pensamiento feminista de Simone de Beauvoir en el segundo sexo*. [Trabajo final de grado, Universitat Jaume I, Castellón de la Plana]. España.

García, M. T. (2002). La concepción histórico-cultural de LS Vigotsky en la educación especial. *Revista cubana de psicología*, *19*(2), 95-98.

García-Ponce, E. E., Lengeling, M. M., & Mora-Pablo, I. (2017). Discrimination in the TESOL Profession in Mexico: Voices and Perspectives of English as a Foreign Language Teachers. Journal on English Language Teaching, 7(4), 55-67.

Garduño, G. (10 de octubre de 2018). *Educación sexual: una polémica persistente.* Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. https://www.inee.edu.mx/educacion-sexual-una-polemica-persistente/

Gobierno de Puebla. (27 de noviembre de 2019). *Plan Estatal de Desarrollo, 2019-2024 del Estado de Puebla.* Recuperado el 13 de marzo de 2023 de http://giep.puebla.gob.mx/Documentos/2018/trtrrt/PlanEstataldeDesarrollo2019-2024.pdf

Garzón, D. F. (2017). Sociedades antiguas y cambio social. Fundación Universitaria del Área Andina. https://digitk.areandina.edu.co/entities/publication/401f4c8d-b5b7-44f0-acc9-a6d8b738c52a

Gaye, G. (2021). Interventions in Addressing Gender Issues in the Classroom. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, *12*(4), 1503-1510.

Ghaicha, A., & Mezouari, K. (2018). Moroccan EFL Secondary School Teachers' Perceptions and Practices of Learner-Centered Teaching in Taroudant Directorate of Education, Morocco. *Higher Education of Social Science*, *14*(1), 38–48.

Gobierno de México (06 de marzo de 2013). *¿Qué es plan nacional de desarrollo?*. https://www.gob.mx/epn/es/articulos/que-es-el-plan-nacional-de-desarrollo

Gobierno de México (18 de abril de 2015). Comunicado 095.- SEP instrumenta acciones para incorporar la perspectiva de género en el Sistema Educativo Nacional. https://www.gob.mx/sep/prensa/comunicado-095-sep-instrumenta-acciones-para-incorporar-la-perspectiva-de-genero-en-el-sistema-educativo-nacional?state=published

Gobierno de México. (2014). ¿A que nos referimos cuando hablamos de "sexo" y "género"? Disponible en https://www.gob.mx/conavim/articulos/a-que-nos-referimos-cuando-hablamos-de-sexo-y-genero

Gobierno de México. (20 de junio de 2016). ¿Sabes que es la licencia de paternidad? Recuperado el 14 de febrero de 2023 de https://www.gob.mx/profedet/articulos/sabes-que-es-la-licencia-de-paternidad#:~:text=Por%20lo%20anterior%2C%20todos%20los,salario%20respectivo%20a%20sus%20faltas.

Gobierno de México (2017). Día universal del niño-Convención de los derechos del niño (1989). https://www.gob.mx/sipinna/agenda/dia-universal-del-nino-convencion-de-los-derechos-del-nino-1989

Gobierno de México (30 de abril de 2019). *Plan Nacional de Desarrollo*. Gaceta Parlamentaria. Recuperado de http://gaceta.diputados.gob.mx/PDF/64/2019/abr/20190430-XVIII-1.pdf

Gobierno de México. (14 de noviembre de 2019). *Hace 45 años se estableció la igualdad jurídica entre hombre y mujeres en nuestra Constitución*. https://www.gob.mx/inafed/articulos/conmemoramos-que-hace-45-anos-se-establecio-la-igualdad-juridica-entre-hombres-y-mujeres-en-nuestra-constitucion#:~:text=Fue%20el%2014%20de%20noviembre,y%20obligaciones%20frente%20al%20hombre.

Gobierno de México. (2020). *PROIGUALDD 2020-2024. Programa Nacional para la Igualdad entre Mujeres y Hombres.* *http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/Proigualdad%202020-2024%20Web.pdf*

Gobierno de México. (12 de enero de 2021). *Inmujeres cumple 20 años en promover y fomentar los derechos de las mujeres mexicanas*. https://www.gob.mx/inmujeres/prensa/inmujeres-cumple-20-anos-en-promover-y-fomentar-los-derechos-de-las-mujeres-mexicanas

Gobierno de México. (17 de julio de 2021). *Acuerdan SEP e inmujeres fomentar la cultura de la igualdad y prevención de la violencia en los tres niveles educativos*. https://www.gob.mx/inmujeres/prensa/acuerdan-sep-e-inmujeres-implementar-mas-acciones-para-fomentar-la-cultura-de-la-igualdad-y-prevencion-de-la-violencia-de-genero-en-los-tres-niveles-educativos?idiom=es

Gobierno de México. (27 de mayo de 2022*). Programa Nacional para la Igualdad entre Mujeres y Hombres 2020-2024*. https://www.gob.mx/inmujeres/acciones-y-programas/programa-nacional-para-la-igualdad-entre-mujeres-y-hombres#:~:text=El%20Proigualdad%20articula%20los%20esfuerzos,sus%20derechos%20y%20su%20bienestar.

Gobierno de México. (2023). *Instituto Nacional de las Mujeres ¿Qué hacemos?* https://www.gob.mx/inmujeres/que-hacemos

Gobierno de Puebla. (27 de noviembre de 2019). *Plan Estatal de Desarrollo, 2019-2024 del Estado de Puebla.* Recuperado el 13 de marzo de 2023 de

http://giep.puebla.gob.mx/Documentos/2018/trtrrt/PlanEstataldeDesarrollo2019-2024.pdf
Gobierno de Puebla. (02 de marzo de 2021). *Plan Sectorial de Educación 2019-2024 del Estado de Puebla.* Recuperado el 13 de marzo de 2023 de https://planeader.puebla.gob.mx/pdf/ProgramasSectoriales2020/09%20Programa%20Sectorial%20de%20Educacion.pdf
Gobierno Federal & Secretaría de Educación Pública (2011a). *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica Secundaria. Español.* Dirección General de Desarrollo Curricular y Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio. Recuperado el 18 de mayo de 2023 de http://www.asfg.mx/ms/curriculum/docs/esecundaria.pdf
Gobierno Federal, INMUJERES DF & Ciudad de México. (s.f.). *Manual para la incorporación de la perspectiva de género en la elaboración de los programas operativos anuales. http://cedoc.inmujeres.gob.mx/ftpg/DF/dfmeta1.pdf*
Gobierno de México & INMUJERES. (2021). *El inmujeres en 2021*. Recuperado el 28 de febrero de 2023 de http://cedoc.inmujeres.gob.mx/Publicaciones.php?tipoorden=DESC
Gómez Domínguez, C. E., Ramírez Romero, J. L., Martínez-González, O., & Chuc Piña, I. (2019). El uso de las TIC en la Enseñanza del Inglés en las Primarias Públicas. *Revista de estudios y experiencias en educación*, *18*(36), 75-94.
Gómez Mendoza, M. A. (2000). Análisis de contenido cualitativo y cuantitativo: Definición, clasificación y metodología. *Revista de Ciencias Humanas* – UTP, (20).
Gómez Vargas, M., Galeano Higuita, C. y Jaramillo Muñoz, D. A. (2015). El estado del arte: una metodología de investigación. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales, 6*(2), 423-442.
Gómez, L. F., & Mejía, A. R. (1992). La perspectiva vygotskyana. *Renglones*, *23*, 4-8.
Gómez-Jarabo, I.& Sánchez Delgado, P. (2017). Formación del profesorado en cuestiones de género. *Revista de la SEECI*, (43), 53-68.
Gómez-Suárez, Á. (2009). El sistema sexo/género y la etnicidad: sexualidades digitales y analógicas. *Revista mexicana de sociología*, *71*(4), 675-713.
González Barea, E. M., & Rodríguez Marín, Y. (2020). Estereotipos de género en la infancia. SIPS-Pedagogía Social: Revista Universitaria, 36, 125-138.
González Flores, M. A. (s.f.). *Historia de la educación a cargo del clero. La educación en los archivos parroquiales.* Artículos especializados. Recuperado el 21 de marzo de 2023 de http://www.adabi.org.mx/publicaciones/artEsp/archivistica/eclesiastica/perfiles/historiaEducacionClero.pdf
González García, E. (2014). *The use of songs to increase students' vocabulary*. (Tesis de maestría), Universidad de Veracruz.
González Gil, F., & Martín Pastor, M. E. (2014). Educación para todos: formación docente, género y atención a la diversidad. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia, 99,* 11-28.
González Ramírez, M. &Villaseñor García, M.T. (2010). La perspectiva de género en el sistema educativo de Jalisco: Bases para la acción. *Revista de Educación y Desarrollo, 7*(14), 23-29.

González, R. P., González, M. J. A., & Ramos, I. B. (2018). Género y educación: detección de situaciones de desigualdad de género en contextos educativos. *Contextos educativos: Revista de educación*, (21), 35-51.

González-Gómez, M. P., & Cabrera-Gómez, C. C. (2013). Actitudes Hacia los Roles Sexuales y de Género en Niños, Niñas y Adolescentes (NNA). *Plumilla Educativa*, *12*(2), pp. 339–360.

González-López, A. D., Rodríguez-Matos, A., & Hernández-García, D. (2011). El concepto zona de desarrollo próximo y su manifestación en la educación médica superior cubana. *Educación Médica Superior*, *25*(4), 531-539.

Goodarzi, A., Weisi, H., & Yousofi, N. (2021). Learners on the Move: A Mixed Methods Evaluation of Iranian EFL Textbooks. *MEXTESOL Journal*, *45*(4), 1-14.

Griffee, D. T. (2012). *An introduction to second language research methods: Design and data*. Berkeley, CA: TESL-EJ Publications.

Guba, E. G., Lincoln, Y. S. (2002). Paradigmas en competencias en la investigación cualitativa. En Denman, C. A. & Haro, J. A. (Comps.). *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación socia*l. Hermosillo, Sonora, pp. 113-142: El Colegio de Sonora.

Guel Rodríguez, J. M. (2021). Visibilizando estereotipos para sensibilizar en igualdad de género: una experiencia de intervención didáctica con estudiantes de sexto grado de educación primaria. *GénEroos. Revista de investigación y divulgación sobre los estudios de género*, *28*(30), 91-120.

Guerrero Armas, A. (2009). Los materiales didácticos en el aula. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 5, 1-7.

Guerrero, G. (30 de septiembre de 2020). *Análisis cualitativo: métodos, conceptos, ejemplos.* Autorizado red. https://www.autorizadored.es/finanzas/analisis-cualitativo/

Guevara Patiño, R. (2016). El estado del arte en la investigación:¿ análisis de los conocimientos acumulados o indagación por nuevos sentidos. *Revista folios*, *44*(1), 165-179.

Guevara Ruiseñor, E. S., & Flores Cruz, M. G. (2018). Educación científica de las niñas, vocaciones científicas e identidades femeninas. Experiencias de estudiantes universitarias. *Actualidades Investigativas en Educación*, *18*(2), 170-201.

Guevara Ruiseñor, E. S. & Flores Cruz, M. G. (2020). De la enseñanza de la ciencia a la educación científica de las niñas con una perspectiva de género. *GenEros. Revista de investigación y divulgación sobre los estudios de géner*o, *27* (28), 91-116.

Guevara Ruiseñor, E. S., Flores Cruz, M. G., & Magaña Vargas, H. (2020). El currículum oculto de género en materiales educativos de preescolar.¿ Instruir o empoderar a las niñas?. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, *16*(38).

Guevara, E.; Rosado, A.Ma., García, A.E. & Magaña, H. (2016). Los talleres de ciencia para jóvenes y el orden invisible de género. En: *Revista Mexicana de Orientación Educativa, 13*(30), pp. 2-7.

Guichard, B. C. (2015). *Manual de comunicación no sexista*. Hacia un lenguaje incluyente. INMUJERES. cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/101265.pdf

Guitart, M. E. (2010). Los diez principios de la psicología histórico-cultural. *Fundamentos en humanidades*, *11*(22), 47-62.

Gursoy, E., & Bag, H. K. (2018). Is It Possible to Enhance the Creative Thinking Skills of EFL Learners through Training?. *Advances in Language and Literary Studies*, *9*(6), 172-182.
Gutiérrez Arvizu, M. N. (2020). L2 Vocabulary Acquisition through Narratives in an EFL Public Elementary School. *IAFOR Journal of Education*, *8*(1), 115-128.
Guz, E. & Tetiurka, M. (2013). The role of teacher imagination in conceptualizing the child as a second language learner. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, *3*(3), 419-439.
Guzmán, M., & Pérez, A. (2007). La teoría de género y su principio de demarcación científica. *Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, (30), 283-295.
Hanifa, R. (2018). EFL published materials: An Evaluation of English textbooks for junior high school in Indonesia. *Advances in Language and Literary Studies*, *9*(2), 166-174.
Hartina, S. (2019). Teachers' Techniques in Teaching English to Young Learners at TK Bambini School of Makassar. Indonesian TESOL Journal,1 (1), 79-88.
Henderson-García, A. (2014). *El arte de elaborar el estado del arte en una investigación.* (Serie técnica de manuales prácticos para el investigador). CIADEG-TEC. https://repositoriotec.tec.ac.cr/bitstream/handle/2238/9145/El%20estado%20del%20arte%202017.pdf?sequence=1&isAllowed=y
Hernández, G. (2009). Las TIC como herramientas para pensar e interpensar: Un análisis conceptual y reflexiones sobre su empleo. En F. Díaz Barriga, G. Hernández y MA Rigo (comps.), *Aprender y enseñar con TIC en educación superior: contribuciones del socioconstructivismo.* 18-62.
Hernández Sampieri R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2004). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Interamericana.
Hernández Sampieri R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill Education.
Hietanen A.E., & Pick. S. (2015). Gender stereotypes, sexuality, and culture in Mexico. En S. Safdar & N. Kosakowska-Berezecka (Eds.*) Psychology of gender through the lens of culture* (pp. 285-305). Springer.
Holthouse, J. (2006). The role of the mother tongue in EFL classrooms. *Gaikokugokyoiku Forum* 5, 27-37.
Honorable Cámara de Diputados. (2020). *60 años del voto femenino. Evolución de la lucha por el voto de las mujeres en Puebla*. Cámara de Diputados, LXV Legislatura. http://www3.diputados.gob.mx/camara/001_diputados/012_comisioneslxii/01_ordinarias/021_igualdad_de_genero/10_60_anos_de_voto_femenino
Honorable Congreso del Estado de Puebla. (13 de julio de 2022). *Ley para la Igualdad entre Hombres y Mujeres del Estado de Puebla*. LXI Legislatura. Orden y Legalidad.
Honorable Congreso del Estado de Puebla. (24 de octubre de 2022). C*onstitución política del estado libre y soberano de Puebla*. LXI Legislatura. Orden y Legalidad.
Huerta Mata, R. M. & Gómez Gamero, M. E. (2018). La violencia y su relación con el liderazgo en las estudiantes universitarias. *GénEroos. Revista de investigación y divulgación sobre los estudios de género*, *25*(24), 139-160.
Humphrey. C. (19 de julio de 2022). *Índice Global de la Brecha de Género*. El Universal. Recuperado el 15 de marzo de 2023 de

https://www.eluniversal.com.mx/opinion/carla-humphrey/indice-global-de-la-brecha-de-genero
Hurtado Torres, S. A., & Castañeda-Peña, H. A. (2016). Exploring the Roles of Parents and Students in EFL Literacy Learning: A Colombian Case. *English language teaching*, *9*(10), 156-165.
Hurynovich, T. (2018). *Student-centered approach in foreign language teaching*. Belarusian State Agrarian Technical University. Recuperado el 27 de octubre de 2022 en https://elib.bsu.by/bitstream/123456789/189930/1/Hurynovich%20T._STUDENT-CENTERED%20APPROACH%20IN%20FOREIGN%20LANGUAGE%20TEACHING.pdf
Ibero (25 de noviembre de 2021). *COVID-19 agudizó distintas formas de violencia contra las mujeres: psicóloga*. Ibero Ciudad de México. Recuperado el 1 de febrero de 2023 de https://ibero.mx/prensa/covid-19-agudizo-distintas-formas-de-violencia-contra-las-mujeres-psicologa
Imsa-Ard, P. (2020). Motivation and attitudes towards English language learning in Thailand: A large-scale survey of secondary school students. *REFLections*, *27*(2), 140-161.
Incikabi, L., & Ulusoy, F. (2019). Gender bias and stereotypes in Australian, Singaporean and Turkish mathematics textbooks. *Turkish Journal of Education*, *8*(4), 298-317.
Inciman Celik, T., Cay, T., & Kanadli, S. (2021). The Effect of Total Physical Response Method on Vocabulary Learning/Teaching: A Mixed Research Synthesis. *English Language Teaching*, *14*(12), 154-170.
INEE. (s.f.). *Estamos comprometidos en lograr que todas y todos cumplan su derecho a recibir una educación de calidad.* Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. https://www.inee.edu.mx/sobre-el-inee/#content
INEE. (5 de enero de 2008). *Recomendaciones para enfrentar la violencia en las escuelas de educación básica.* Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. https://www.inee.edu.mx/recomendaciones-para-enfrentar-la-violencia-en-las-escuelas-de-educacion-basica/
INEE. (2015) *Los docentes en México. Informe 2015*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. https://www.inee.edu.mx/publicaciones/los-docentes-en-mexico-informe-2015/
INEE. (1 de julio de 2017). *Pequeña memoria de la Política Nacional de Evaluación de la Educación: logros y desafíos desde el equipo del INEE. https://www.inee.edu.mx/pequena-memoria-de-la-politica-nacional-de-evaluacion-de-la-educacion-logros-y-desafios-desde-el-equipo-inee/#:~:text=Una%20historia%20in%C3%A9dita%20para%20la,de%20Evaluaci%C3%B3n%20y%20Mejora%20Educativa*.
INEE. (2019) *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2018. Educación básica y media superior*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. https://www.inee.edu.mx/publicaciones/panorama-educativo-de-mexico-2018-educacion-basica-y-media-superior/
INEE. (2024). *Capítulo 1. Niñas, niños y adolescentes fuera de la escuela*. La educación obligatoria en México. Informe 2019. https://www.inee.edu.mx/medios/informe2019/stage_01/cap_0102.html#:~:text=La

s%20desagregaciones%20por%20subpoblaciones%20se%C3%B1alan,2.5%20millones%20entre%20los%20varones.
Infobae (24 de abril de 2021). *Profesora de UAEMex agredida en clase virtual ya interpuso una denuncia contra su agresor*. Infobae. Recuperado el 27 de enero de 2023 de https://www.infobae.com/america/mexico/2021/04/24/profesora-de-uaemex-agredida-en-clase-ya-interpuso-una-denuncia-contra-su-agresor/
Inglés para la competitividad y la movilidad social (2015). Inglés es posible: Propuesta de una Agencia Nacional. Recuperado el 3 de noviembre de 2022 de https://imco.org.mx/ingles-es-posible-propuesta-de-una-agenda-nacional/
INMUJERES (2007). *El impacto de los estereotipos y los roles de género en México*. Instituto Nacional de las Mujeres. México. http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100893.pdf
INMUJERES. (s.f.). *Programa nacional para la igualdad entre hombres y mujeres*. Instituto Nacional de las Mujeres. Campo Género. https://campusgenero.inmujeres.gob.mx/glosario/terminos/programa-nacional-para-la-igualdad-entre-mujeres-y-hombres
INMUJERES, (2005). *El enfoque de género en preescolar*. Instituto Nacional de las Mujeres. http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100606.pdf
Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2020). *Estadísticas a propósito del día mundial de internet (17 de mayo) datos generales*. Comunicado de prensa núm.216/20, 14 de mayo de 2020 https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2020/eap_internet20.pdf
Instituto Nacional de las Mujeres e Instituto Nacional de las Mujeres del Estado de San Luis Potosí (2012). *Propuesta Curricular con Perspectiva de Género. Primer grado de primaria.* http://cedoc.inmujeres.gob.mx/ftpg/SLP/SLP_MA7_Propuesta_curricular_1oprimaria_2012.pdf
Instituto Nacional de las Mujeres e Instituto Nacional de las Mujeres del Estado de San Luis Potosí (2012). *Propuesta Curricular con Perspectiva de Género. Segundo grado de primaria.* *http://cedoc.inmujeres.gob.mx/ftpg/SLP/SLP_MA7_Propuesta_curricular_2oprimaria_2012.pdf*
Instituto Nacional de las Mujeres e Instituto Nacional de las Mujeres del Estado de San Luis Potosí (2012). *Propuesta Curricular con Perspectiva de Género de tercer grado de primaria.* *http://www.imes.slp.gob.mx/paginas/revistas/SLP_M6_PROPUESTA_CURRICULAR_TERCERO.pdf*
Instituto Nacional de las Mujeres e Instituto Nacional de las Mujeres del Estado de San Luis Potosí (2012). *Propuesta Curricular con Perspectiva de Género de cuarto grado de primaria.* *http://www.imes.slp.gob.mx/paginas/revistas/SLP_M6_PROPUESTA_CURRICULAR_CUARTO.pdf*
Instituto Nacional de las Mujeres. (2004). *El enfoque de género, una perspectiva necesaria en la reforma curricular de la educación inicial y preescolar*. http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100606.pdf

Instituto Nacional de las Mujeres. (2020). Desigualdad en cifras: los estereotipos de género en la infancia. Año 6, Boletín N° 3, marzo de 2020. http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/BA6N03.pdf

Instituto Nacional Electoral. (2019). Consulta Infantil y Juvenil 2018. Reporte de Resultados Puebla. Consultado el 20 de marzo de 2022 en https://www.ine.mx/wp-content/uploads/2019/08/CIJ-18-PUE.pdf

International, Transform Education, UNGEI y UNICEF (2021). Educación transformadora de género. Reimaginar la educación para un mundo más justo e inclusivo. https://www.unicef.org/media/123676/file/EDUCACI%C3%93N%20TRANSFORMADORA%20DE%20G%C3%89NERO.pdf

Izquierdo, C., & Rosano, S. (2017). Niñas, hasta que un niño diga lo contrario: lenguaje y presencia. *Educación*, *26*(51), 197-205.

Izquierdo, J., De la Cruz-Villegas, V., Aquino-Zúñiga, S., Sandoval-Caraveo, M., & García-Martínez, V. (2017). La enseñanza de lenguas extranjeras y el empleo de las TIC en las escuelas secundarias públicas. *Revista Científica de Educomunicación*, *25*(50), 33-41.

Izquierdo, J., Sandoval Caraveo, M. D. C., De la Cruz Villegas, V., & Zapata Díaz, R. (2021). University Language Instructors' Preparedness for Technology Mediated Instruction and Burnout During the COVID-19 Pandemic. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, *26*(3), 661-695.

Jha, S. S., Dasgupta, A., Paul, B., Ghosh, P., & Biswas, A. (2020). Attitude and perception of gender equity among students and teachers of a rural school in West Bengal: A mixed-method approach. *Journal of Education and Health Promotion*, *9*,1-6.

Jiménez Becerra, A. (2004). El estado del arte en la investigación en las ciencias sociales. En A. Jiménez Becerra y A. Torres Carrillo (Comps.). *La práctica investigativa en ciencias sociales* (2ª ed., pp. 27-42). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Jiménez Quenguan, M. & Galeano Barbosa, D. J. (2020). La necesidad de educar en perspectiva de género. *Revista Educación, 44* (1), 2215-2644.

Jiménez Thomas, D., Inzunza, A., Amor, F. & Guajardo, J. (2013). El género en la niñez: percepciones de género en niños y niñas de primaria superior en Monterrey. *Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 7 (1). 273-293.

Jiménez, S. (2009). La construcción del estado del arte en la formación para la investigación en el posgrado en educación. En *El posgrado en educación en México*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 123-151.

Jin, L., Jiang, C., Zhang, J., Yuan, Y., Liang, X., & Xie, Q. (2014). Motivations and expectations of English language learning among primary school children and parents in China. *ELT Research papers*, 1-33.

John, N. A., Stoebenau, K., Ritter, S., Edmeades, J., Balvin, N., & UNICEF (2017). *Gender socialization during adolescence in low-and middle-income countries: Conceptualization, influences and outcomes*. UNICEF Office of Research Innocenti.

Juárez-Díaz, C., & Perales, M. (2021). Language teachers' emergency remote teaching experiences during the COVID-19 confinement. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, *23*(2), 121-135.

Jurado, Y. (2002). *Técnicas de Investigación Documental: Manual para la elaboración de tesis,* m*onografías, ensayos e informes académicos.* México: International Thomson Editores.

Kani, Z. G., & Igsen, H. (2022). Bilingual English Teachers' Perspectives on" English-Only" Policies in an EFL Setting. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, *17*(1), 127-141.

Karama, M. J. (2020). Gender bias in school mathematics textbooks from grade 1 to 12 in Palestine. *Journal of International Women's Studies*, *21*(1), 162-171.

Keshavarz, M. H., & Keshavarz, A. (2022). The Effect of L2 Input on Young Learners' Pronunciation Performance in English. *MEXTESOL Journal*, 46 (3). 1-15.

Khalid, A., & Khan, A. A. (2017). Journal of Literature, Languages and Linguistics, *8*, 29-32. ISSN 2422-8435.

Khreisat, M.N. (2022). English Language Learning Strategies during COVID-19 in the Middle East: A Systematic Review. *Arab World English Journal, 13* (1) 56-71.

Kim, J. T., & Barrett, R. (2019). The Role of Learners' Attitudes toward Parental Involvement in L2 English Learning. *English Language Teaching*, *12*(1), 18-29.

Kirkgoz, Y., & Babanoglu, M. P. (2017). Turkish EFL Teachers' Perceptions and Practices of Foreign Language Assessment in Primary Education. *Journal of Education and e-Learning Research*, *4*(4), 163-170.

Kisman Salija H. & Hidayahni Amin, F. (2019). Teachers' Techniques in Teaching English to Young Learners at TK Bambini School of Makassar. Indonesian *Tesol Journal, 1* (1), *1-88.*

Kitta, I., & Cardona-Moltó, M. C. (2022). Competencias de Estudiantes Universitarios Griegos para una Práctica Sostenible de la Igualdad de Género. *Journal of International Women's Studies*, *23*(5), 78-101.

Korte, L., Lavin, A., & Davies, T. (2013). Does Gender Impact Business Students Perceptions Of Teaching Effectiveness? *Journal of College Teaching & Learning (TLC)*, *10*(3), 167-178.

Kusuma, I. P. I. (2022). EFL Preservice Teachers' Technology Integration in Managing and Teaching Speaking Skills During Emergency Remote Teaching. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, *24*(2), 149-165.

Kwok, K., & Potter, J. (2021). Gender stereotyping in student perceptions of teaching excellence: applying the shifting standards theory. *Higher Education Research & Development*, 1-14.

Lagarde, M. (1996). El género, fragmento literal: 'La perspectiva de género'. En *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia* (pp. 13-38). https://catedraunescodh.unam.mx/catedra/CONACYT/08_EducDHyMediacionEscolar/Contenidos/Biblioteca/Lecturas-Complementarias/Lagarde_Genero.pdf

Lagarde, M. (1997). *Memoria. Claves feministas para el poderío y la autonomía de las mujeres.* Puntos de Encuentro. Managua, Nicaragua.

Lagou, F., & Zorbas, V. (2020). Promoting Intercultural Communicative Competence through CLIL in Greek Primary Education. *Language Teaching Research Quarterly*, *17*, 1-19.

Lamas. M. (1996). La perspectiva de género. *La Tarea, Revista de Educación y Cultura* de *la Sección 47 del SNTE.* No. 8. https://www.ses.unam.mx/curso2007/pdf/genero_perspectiva.pdf

Lamas, M. (2013). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. Miguel Ángel Porrúa.

Lamas, M. (2007). El género es cultura. *Campus Euroamericano de Cooperação Cultural*, 1-12.

Latorre, A. (2005). La investigación-acción. *Conocer y cambiar la práctica educativa.* Editorial Graó, Barcelona, España.

Leder, G. C., Forgasz, H. J., & Jackson, G. (2014). Mathematics, English and gender issues: Do teachers count?. *Australian Journal of Teacher Education*, *39*(9), 18-34.

Ledesma-Ayora, M. (2014). *Análisis de la teoría de Vygotsky para la reconstrucción de la inteligencia social*. Universidad Católica de Cuenca (Ecuador).

Lengeling, M. M., Mora Pablo, I., & Barrios Gasca, B. L. (2017). Teacher socialization of efl teachers at public school levels in Central Mexico. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development, 19*(1), 41-54.

Lengeling, M., Mora, I., Rubio, B., Arredondo, M. E., Carrillo, K. L., Ortega, E., & Caréto, C. (2013). Materials and teaching in the national English program in basic education: Teachers' perspectives. *Mextesol Journal*, *37*(3), 1-12.

Leñero Llaca, M. I. (2009). *Equidad de género y prevención de la violencia en preescolar*. Secretaria de Educación Pública & Programa Universitario de Estudios de Género.

Leñero Llaca, M. I. (2010). *Equidad de género y prevención de la violencia en primaria*. Secretaria de Educación Pública & Programa Universitario de Estudios de Género.

Lesser, Blumberg R. (2015). *Eliminating gender bias in textbooks:Publishing for polity reforms that promote gender equality in education.* Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2015, Education for All 2000-2015: achievements and challenges. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232452

List, K. (2017). Gender-based violence against female students in European university settings. *International Annals of Criminology*, *55*(2), 172-188.

Litosseliti, L. (2006). *Gender and language: Theory and practice*. London: Hodder Arnold.

Liu, H. J., & Chen, T. H. (2014). Learner Differences among Children Learning a Foreign Language: Language Anxiety, Strategy Use, and Multiple Intelligences. *English Language Teaching*, *7*(6), 1-13.

Liu, X. (2020). Chinese parents' perceptions and practices of EFL technology usage with young children. En K. Borthwick & A. Plutino (Eds), *Education 4.0 revolution: transformative approaches to language teaching and learning, assessment and campus design* (pp. 61-67).

Llanas, A. (2021). Teaching English in Mexican public primary schools. En Davis (Ed.). *English Language Teaching in Latin America*. TESL-EJ Publications.

Llobera Irun, L. (2021). *The perspective of gender in the English classroom: a case study. Using gamification to study gender*. [Tesis de grado, Univesitat de Lleida]. España

Lodico M. G., Spaulding, D. T. & Voegtle K. H. (2006). *Methods in educational research: From theory to practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Wiley.

López Francés, I., & Escalante Ferrer, A. E. (2016). Lo esencial es invisible a los ojos: igualdad y violencia de género. Análisis comparativo entre universidades española y mexicana. *Sinéctica: revista electrónica de educación,* (46), 1-20.

López, H., & Torres, C. (2018). *Estudio de las representaciones de género y violencia contra las mujeres en los medios digitales y de entretenimiento*. Universidad Nacional Autónoma de México-Centro de Investigaciones y Estudios de Género, Secretaría de Gobernación y Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia contra las Mujeres.

https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/314694/Estudio-representacione_y_violencia_vs_mujeres_en_medios_digitales.pdf
López-DeAnda, M. (2013). Los directores en la implementación del PNIEB: análisis desde un enfoque sociocultural. *MEXTESOL Journal,* 37 (3), 1-34.
Lorenzano, C. J. (2010). Métodos y paradigmas. En Concepción estructural del conocimiento científico, metodología de los paradigmas investigativos y criterios para formular políticas de investigación. *Electroneurobiología*, 18 (1), 84-132.
Lowe, R. J. (2013). Wolves in Sheep's Clothing: Problematic representations of gender in authentic EFL vocabulary texts. *Journal and Proceedings of the Gender Awareness in Language Education*, *6*, 6-22.
Lualhati, G. P. (2019). Gender sensitizing: examining Filipino educators' pedagogical practices and teaching effectiveness. *Asia Pacific Journal of Multidisciplinary Research 7*(1), 67-76.
Lucci, M. A. (2006). La propuesta de Vygotsky: la psicología socio-histórica. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado,* 10(2), 1-11.
Luján Ponce, N y García Villanueva, C. (2017). Homofobia sutil en espacios universitarios. *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, *29*(74), 105-126. https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/933
Lux M. & Pérez Pérez, M.C. (2020). Los estudios de historia y género en América Latina. Historia Crítica, 77. 3-33. Universidad de los Andes. https://doi.org/10.7440/histcrit77.2020.01
Macareno Flores, R. R. (2019). Intervención de acompañamiento crítico para el desarrollo de las buenas prácticas en docentes en Formación Inicial Inglés. [Tesis doctoral], Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
Magdaleno-Hernández, A., Magdaleno-Hernández, E., Cruz-Cruz, N. V., & Pérez-Soto, F. (2021). Teaching English as a Second Language (ESL) to Adolescents in the State of Mexico, Challenges and Strategies. *Revista Lengua y Cultura*, *3*(5), 1-6.
Malova, C. N. (2012). *Portrayal of gender roles in Kenyan secondary school textbooks: An ethnographic view with special reference to English* [Tesis Doctoral, University of Nairobi, Kenya].
Mansooji, H., Ghaleshahzari, A., & Javid, M. (2022). EFL Learner Autonomy: Iranian University Instructors' Beliefs vs. Actual Practices. *Mextesol Journal*, *46*(1), 1-15.
Manterola, C., & Otzen, T. (2014). Estudios observacionales: los diseños utilizados con mayor frecuencia en investigación clínica. *International Journal of Morphology*, *32*(2), 634-645.
Marcela Lagarde y de los Ríos. (s.f). Inicio [Pagina de Facebook]. Facebook. Recuperado el 3 de febrero de 2023 de https://www.facebook.com/search/top?q=marcela%20lagarde%20y%20de%20los%20r%C3%ADos
Marinari, G. (2013). Gender Representations in the Dialogues of a Textbook of Italian as a Foreign Language. *Matices en Lenguas Extranjeras*, (7), 66-88.
Márquez, C. J. (2016). Arte, identidad regional y nacionalismo conservador en puebla, méxico, 1920-1960. *Artes, la revista*, *15*(22), 28-51.
Martin, B. (23 de marzo de 2018). *La teoría del aprendizaje y desarrollo de Lev Vygotsky*. EIDLE. https://blog.uclm.es/beatrizmartin/2018/02/23/la-teoria-del-aprendizaje-y-el-desarrollo-de-lev-vygotski/

Martínez Hernández, R. A. (2022). Identidades masculinas en la profesión de enfermería. Experiencias y percepciones de estudiantes varones en la ENEO. *Salud Problema*, (29), 33-47.

Martinez Lobatos, L., Quirazco Gonzalez, S. R. & González Rameño, E. (2019). *Estrategia Nacional de Inglés y la opinión del profesor en la escuela normal.* Memorias del 3er Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal (CONISEN). Baja California, México.

Martínez Narváez, J. (2008). *La teoría de aprendizaje y desarrollo de Vygotsky*. Cevirtual. https://cevirtual.org/la-teoria-del-aprendizaje-y-desarrollo-de-vygotsky/

Martínez-Rodríguez, M. A. (1999). El enfoque sociocultural en el estudio del desarrollo y la educación. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, *1*(1), 16-37.

Medical College of Wisconsin. (2022). S*ociocultural theory of cognitive development. A guide to Vygotsky's Theory of Learning*. Office of educational improvement. https://www.mcw.edu/-/media/MCW/Education/Academic-Affairs/OEI/Faculty-Quick-Guides/Sociocultural-Theory-of-Cognitive-Development.pdf

Megna, G. M. (2018). Cuando lo esencial no es tan invisible a los ojos. Develando las asociaciones entre el género y el idioma inglés. *Revista del Centro de estudios Interdisciplinario sobre las Mujeres, y de la Maestría poder y sociedad desde la problemática de Género*, (26), 4-28.

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

Meletiadou, E. (2021). Exploring the impact of peer assessment on EFL students' writing performance. *IAFOR Journal of Education*, *9*(3), 77-95.

Méndez Jiménez, V. (2017). *Promoting EFL elementary students' speaking skills through the use of storytelling* [Tesis de maestría, Universidad Veracruzana]. Facultad de Idiomas. Región Xalapa.

Méndez López, M. G. (2020). Emotions attributions of ELT pre-service teachers and their effects on teaching practice. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, *22*(1), 25-28.

Méndez Romero, H. R., Nuñez Mercado, P. & Narvaez Trejo, O. (2022). Emergency Remote Teaching Challenges. *CIEX Journ@ l*, (15), 9-22.

Mendiola, O. V., & Palacio R, A. K. (2020). *La publicidad sexista a través de la televisión mexicana como una forma de violencia de género*. [Tesis de licenciatura, Universidad Autónoma Metropolita unidad Xochimilco]. México.

Mendoza Valladares, J. L. & Puón Castro, Y. (2013). The Challenge of Teaching English in Public Schools: Beyond Academic Factors. *MEXTESOL Journal*, *37*(3), 1-11.

Mercer, N. (2001). El lenguaje como instrumento para pensar. En Mercer. *Palabras y mentes: Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos,* Barcelona: Paidós

Merriam, S. B. (*1998*). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco Jossey-Bass Publishers.

Messina, G. (2001). *Estado del arte de la igualdad de género en la educación básica de América Latina*. UNESCO Santiago & OREALC. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000161666

Meyer, J. A. (2006). Hábitos, prácticas y consumos culturales en la ciudad de Puebla. *Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla.* Recuperado el 21 de

marzo de 2023 de (PDF) Hábitos, prácticas y consumos culturales en la ciudad de Puebla

Millán Librado, T., & Basurto Santos, N. M. (2020). Teaching English to Young Learners in Mexico: Teachers' Perceptions About Their Teaching Contexts. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, *22*(1), 125-139.

Ministerio de Relaciones Exteriores. (11 de febrero de 2023). *Banco Interamericano de Desarrollo (BID)*. https://www.cancilleria.gov.co/international/regional/idb#:~:text=El%20Banco%20Interamericano%20(BID)%20es,productividad%20y%20la%20innovaci%C3%B3n%2C%20y

Miralles-Cardona, C.; Cardona-Moltó, M.-C. y Chiner, E. (2020). La perspectiva de género en la formación inicial docente: estudio descriptivo de las percepciones del alumnado. *Educación XX1*, 23(2), 231-257.

MOCYR & SEP. (2017). *Evaluación de Consistencia y Resultados 2017-2018 Programa Nacional del Inglés.* Clave presupuestaria; S270. Evaluación de Consistencia y Resultados 2017-2018. Recuperado el 10 de marzo de 2023 de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/388690/Informe_Final_-_S270_Programa_Nacional_de_Ingle_s.pdf

Moctezuma, B. P. (1 de enero de 2022). *El papel de la mujer en la independencia. Contra línea.* Contra línea. https://contralinea.com.mx/interno/semana/el-papel-de-la-mujer-en-la-independencia/

Mojica, C. P., & Castañeda-Peña, H. (2017). A learning experience of the gender perspective in English teaching contexts. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, *19*(1), 139-153.

Molina Montoya, N. P. (2005). ¿Qué es el estado del arte?. *Ciencia y Tecnología para la salud Visual y Ocular*, (5), 73-75.

Monje Álvarez, C. A. (2011). Metodología de la Investigación Cualitativa y Cuantitativa, Guía didáctica. *Universidad Surcolombiana. Neiva*.

Montero, J. (2006). Feminismo: un movimiento crítico. *Psychosocial Intervention*, *15*(2), 167-180. ISSN: 1132-0559.

Moragón-Alcañiz, F., & Martínez-Bello, V. (2016). Juegos de niñas y juegos de niños: Estudio sobre la representación del juego infantil a través del dibujo. *Revista Educación*, *40*(1), 1-17.

Morales Bustamante, F. (2017). Desentramando el género: estudio de caso de 5 profesoras de Concepción. [Tesis de licenciatura, Universidad de Concepción].

Morales Robles E., Pereira, C. & Da Natividade, P. M. (2016). Reto educativo. La incorporación de la perspectiva de género en los libros de texto. Contrastes y semejanzas entre los manuales empleados en Castelo Blanco, Portugal y Michoacán, México. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, *1*(1), 363-375.

Mullet, D. R. (2018). A General Critical Discourse Analysis Framework for Educational Research. *Journal of Advanced Academics*, 29(2), 116–142.

Morales, L. M. (2000). La educación religiosa como cristol de la cultura en la Puebla de los Ángeles. *Tiempo universitario, 3(12)* Archivo histórico buap. Recuperado el 21 de marzo de 2023 de

https://archivohistorico.buap.mx/sites/default/files/Tiempo%20Universitario/2000/num12/index.htm

Muralles, A. (2018).¿ Cómo son los hombres? Caracterización masculina en un cuestionario con estudiantes universitarios de Guatemala. *Revista de la Escuela de Psicología*, *2*(2), 22-42.

Murray, C., Anderson, Y., Simms, C. H., & Seery, M. K. (2022). Representations of women and men in popular chemistry textbooks in the United Kingdom and Republic of Ireland. *Chemistry Education Research and Practice*, *23*(2), 373-384.

Naciones Unidas. (s.f.). *Objetivos de desarrollo sostenible*. https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/gender-equality/

Naciones Unidas (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Carib*e (LC/G.2681-P/Rev.3). Santiago. La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe

Naciones Unidas. (8 de febrero de 2023). *Instan a cerrar la brecha digital de género para lograr la autonomía de las mujeres y la igualdad sustantiva en América Latina y el Caribe*. https://www.cepal.org/es/comunicados/instan-cerrar-la-brecha-digital-genero-lograr-la-autonomia-mujeres-la-igualdad

Naeini, N. N., & Shahrokhi, M. (2016). Relationship between gender and vocabulary teaching methodology among Iranian EFL children: A comparison of TPR and direct method. *Advances in Language and Literary Studies*, *7*(1), 60-74.

Narváe, T. O. M. & Villegas, S. L. I. (2021). *Introducción a la investigación: guía interactiva* (Recursos didácticos 1). Universidad Veracruzana. https://www.uv.mx/apps/bdh/investigacion/index.html

Nashriyah, N., & Khairul, D. (2018). English senior high school textbook analysis: Addressing gender bias issues. *Gender Equality: International Journal of Child and Gender Studies*, *4*(2), 1-14.

Nawaila, M. B., Kanbul, S., & Alhamroni, R. (2020). Technology and English language teaching and learning: A content analysis. *Journal of Learning and Teaching in Digital Age, 5*(1), 16-23.

Neri Monroy, A. L. (2019). *El ABC de la perspectiva de género y las masculinidades*. Comisión Nacional de los Derechos Humanos.

Neto, V., & Pinheiro, W. A. (2021). The Problematic Issue of Gender in Mathematics Textbooks: A Comparative Analysis Between Brazil and the USA. RIDEMA: Revista de Investigação e Divulgação em Educação Matemática, (5), 1, 1-20.

New York University, NYU Steinhardt School of Culture, Education, and Human Development. (2018). *1 un 4 students is an English language learner: are we leaving them behind?* NYU Steinhardt. Recuperado el 26 de octubre de 2022 de https://counseling.steinhardt.nyu.edu/blog/english-language-learners/

Noriega Montufar, B. S., Rodríguez Rodríguez, R. E., López Estrada., I. A., Buchí Guaré, C. S., Felisa Girón Hernández, M. H., & Del Cid Flores, M. A. (2021). Importancia del Contexto Social para la Investigación. *Revista Científica del Sistema de Estudios de Postgrado de la Universidad de San Carlos de Guatemala*, 4(1), 77–87.

Nuñez Miramontes, C. O. (2020). El análisis crítico del discurso como método para los estudios sobre el tiempo: Caso: Los zapatistas y su configuración de futuro. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, (51), 115-150.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (ODCDE). (2016): *Recomendación de 2015 del Consejo de la OCDE sobre Igualdad de Género en la Vida Pública,* Ediciones OCDE, París. http://dx.doi.org/10.1787/9789264252820-en

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2017). *La lucha por la igualdad de género: una batalla cuesta arriba*. https://www.oecd.org/mexico/Gender2017-MEX-es.pdf

Okeeffe, L. (2013). A framework for textbook analysis. *International Review of Contemporary Learning Research. An International Journa*l.1, 1-13.

Olarte Ramos, C. A. (2018). Conflictos estudiantiles y género: el símbolo de la masculinidad en la escuela. *Escenarios: Revista de trabajo social y ciencias sociales*, (28).

Orcasita, L. T., Vera Noriega, J. Á., Kusserow, M., & Montenegro Céspedes, J. L. (2020). Percepciones y actitudes sobre homofobia en estudiantes universitarios. *Health & Addictions/Salud y Drogas*, *20*(2).

Organización Internacional del Trabajo (2015). *Negociación colectiva y promoción de la igualdad de género en América Latina*. http://www.relats.org/documentos/CSA.Genero2.pdf

Organización Internacional del Trabajo (2016). *Women at work: trends*. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_457317.pdf

Organización Internacional del Trabajo (2023). *La iniciativa relativa a las mujeres en el trabajo.* https://www.ilo.org/global/about-the-ilo/history/centenary/WCMS_502362/lang--es/index.htm

Organización Mundial de la Salud (2022). COVID-19: *Cronología de la actuación de la OMS. Organización Mundial de la Salud.* Recuperado el 26 de octubre de 2022 de https://www.who.int/es/news/item/27-04-2020-who-timeline---covid-19

Orrú, S. E. (2012). Bases conceptuales del enfoque histórico-cultural para la comprensión del lenguaje. *Estudios pedagógicos XXXVIII*, 2. 337-353.

Othman, J., & Aljuhaish, S.F. (2021). Factors Influencing Non-Native EFL Teachers' Identity Construction at a Saudi School in Kuala Lumpur, Malaysia. Arab World English Journal, 12 (3) 524-535.

Ortiz, M. M. & López. A. J. L. (2019). Bitácora de un proyecto de investigación interdisciplinar e interinstitucional en comunicación política electoral: El proceso de documentar la práctica investigativa en redes sociodigitales *Revista Panamericana de Comunicación*, 1(1), 51–59. https://doi.org /10.21555/rpc.v0i1.2302

Otzen, T. & Manterola, C. Sampling techniques on a population study. *International Journal of Morphology., 35(1)*:227-232, 2017.

Pardo, A. & Neyla, G. (2012). Análisis crítico del discurso: Conceptualización y desarrollo. *Cuadernos de lingüística hispánica*, (19), 41-62.

Parveen, H., & Showkat, N. (2017). Content analysis. *Media & Communication Studies*. https://www.researchgate.net/publication/318815342_Content_Analysis

Pakuła, Ł., Pawelczyk, J., & Sunderland, J. (2015). *Gender and sexuality in English language education: Focus on Poland*. British Council.

Pamplón, E., & Ramírez, J.L. (2013). English Language Teaching Methodology in Public Primary Schools in Sonora. *MEXTESOL Journal Special Issue* 2013: Research on the Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB).

Pamplon-Irigoyen, E. N., & Ramírez-Romero, J. L. (2018). Los Libros de Texto para la Enseñanza del Inglés en las Primarias Públicas Mexicanas y su Congruencia con el Enfoque Oficial. *Íkala*, *23*(1), 141-157.

Penna Tosso, M., & Mateos Casado, C. (2014). Los niveles de homofobia de los futuros docentes: una cuestión de derechos, salud mental y educación. *Revista Iberoamericana de Educación,* (66),123-142.

Peña Vera, T., & Pirela Morillo, J. (2007). La complejidad del análisis documental. *Información, cultura y sociedad: revista del Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas* (16), 55-81.

Peña Zerpa, M.Y. (2021). La pandemia silenciosa que ataca a los docentes. *Revista* Vinculando. https://vinculando.org/wp-content/uploads/kalins-pdf/singles/la-pandemia-silenciosa-que-ataca-a-los-docentes.pdf

Pérez-García, M. E., & Leal-Larrarte, S. A. (2017). Las telenovelas como generadoras de estereotipos de género: el caso de México. *Anagramas-Rumbos y sentidos de la comunicación-*, *16*(31), 167-185.

Pérez-Hernández, M. J & Zamora-Moreno, R. P. (2021). Psychopedagogical factors that impact the teaching-learning of the English language in teachers and secondary school students during the pandemic. *Revista Lengua y Cultura,* 3 (5), 100-107.

Pérez de Sánchez, A. G. P. & Rodríguez Pizzinato, L. A. (2006). La salida de campo: una manera de enseñar y aprender geografía. *Geoenseñanza*, *11*(2), 229-234.

Perinat, A. (2007). La teoría histórico-cultural de Vygotsky: algunas acotaciones a su origen y su alcance. *Revista de Historia de la Psicología*, 18(2/3). 19-25.

Petani, R., Skoko, M., & Ivanda, L. (2021, November). Students' attitudes towards the equality of gender roles in the family. In *Proceedings of the 14th International Conference of Education, Research and Innovation (ICERI2021)* (Vol. 8, p. 9). Seville, Spain.

Pham, A. T. (2022). What makes a good EFL teacher: A reference for language teacher education. *Journal of Language and Linguistic Studies*, *18.*

Piña Osorio, J. M., & Aguayo Rousell, H. B. (2015). Homofobia en estudiantes universitarios de México. *Región y sociedad*, *27*(64), 05-35.

Pizano Guevara, J. (2014). *The use of competitive games to motivate EFL Telesecundaria students to learn English.* [Tesis de maestría], Universidad de Veracruz.

Ponto, J. (2015). Understanding and Evaluating Survey Research. Journal of the advanced practitioner in oncology, 6(2), 168-171.

Posada González, N. L. (2017). Algunas nociones y aplicaciones de la investigación documental denominada estado del arte. *Investigación bibliotecológica*, *31*(73), 237-263.

Powell, S. & Ah-King, M. (2013). A case study of integrating gender perspectives in teaching and in subject content at a natural science university in Sweden. *International Journal of Gender, Science and Technology, 5* (1), 52-61.

Pozo, A., García, R., Casa, E., & Logrono, M. (2020). Evaluación de la labor docente en la práctica igualitaria de género en educación inicial. *Universidad Ciencia y Tecnología*, *24*(103), 4-11.

Preciado-Cortés, F., Kral, K., & Tapia-González, G. A. (2016). La perspectiva de género como estrategia de formación pedagógica. *GénEros. Revista de Investigación y Divulgación sobre los Estudios de Género*, *19*(2), 97-124.

Presidencia de la República. (3 de julio de 2014). *El 3 de julio de 1955 por primera vez la mujer mexicana emite su voto*. Gobierno de México [Artículo conmemorativo]. https://www.gob.mx/epn/articulos/el-3-de-julio-de-1955-por-primera-vez-la-mujer-mexicana-emite-su-voto-7446#:~:text=En%20las%20elecciones%20del%203,federales%20para%20la%20XLIII%20Legislatura.

Prosen, M. (2022). Nursing students' perception of gender-defined roles in nursing: a qualitative descriptive study. *BMC nursing*, *21*(1).

Puerta Sánchez, S., & González Barea, E. M. (2015). Reproducción de los estereotipos de género en Educación Infantil a través de los juegos y juguetes. *Investigación en la escuela*, (85), 63-74.

Puleo, A. (2005). Lo personal es político: el surgimiento del feminismo radical. *Teoría feminista: de la Ilustración a la globalización*, *2*(2), 35-67.

Quesada Jiménez, J. (2014). *Estereotipos de géneros usos de la lengua. Un estudio descriptivo en las aulas y propuestas de intervención didáctica* [Tesis doctoral, Universidad de Murcia], España.

Quezada, R. L. (2013). Transforming into a multilingual nation: A qualitative analysis of Mexico's initiative to develop language teachers. *Mextesol Journal*, *37*(3), 1-17.

Quintero, J., Álvarez, D. Y., & Arcila, A. (2021). Cross-Disciplinary Lessons in an Elementary Public Institution. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, *23*(2), 87-102.

Ramírez Pavelic, M., & Contreras Salinas, S. (2012). Reflexiones en torno a la masculinidad hegemónica en niños de una escuela rural en Chile. *Psicoperspectivas*, *11*(1), 158-179.

Ramírez, M. P. & Chávez, Y. (2011). Conceptualizaciones de docentes y directivos de las matemáticas en educación secundaria. Un estudio de género en el d. f. México. *Acta Latinoamericana de Matemática Educativa*, 24, 229-240.

Ramírez-Romero, J. L. (2013). La enseñanza del inglés en las primarias públicas de México: las problemáticas de los sujetos. *Mextesol Journal*, *37*(3), 1-16.

Ramos, C. A. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. *Avances en psicología*, *23*(1), 9-17.

Ranjbar, N. A., & Narafshan, M. H. (2016). A study of students' attitude toward teachers' affective factors in EFL classrooms. *Advances in Language and Literary Studies*, *7*(5), 142-146.

Raúl Ruiz C., Guijarro-Ojeda, J. R., & Marín-Macías, C. (2020). Analysis of heteronormativity and gender roles in EFL textbooks. *Sustainability*, *13*(1), 220.

Razo, A., & Cabrero, I. (2017). Sensibilidad de género en las prácticas docentes de la educación media superior en México. *México: CIDE, PIPE (Programa Interdisciplinario sobre Políticas y Prácticas Educativas)-SEP.*

Rebollo Catalán, M. D. L. Á., García Pérez, R., Piedra de la Cuadra, J., & Vega Caro, L. (2011). Diagnóstico de la cultura de género en educación: actitudes del profesorado hacia la igualdad. *Revista de educación*, 355, 521-546.

Rendón, D. (2008). *EL ABC de la teoría queer.* (Documento de trabajo) Ed Espolea. Recuperado el 24 e abril de 2023 de https://storage.googleapis.com/pjecz-gob-mx/Derechos%20Humanos%20e%20Igualdad%20de%20G%C3%A9nero/Biblioteca%20Digital/El%20ABC%20de%20la%20Teor%C3%ADa%20Qeer/el-abc-de-la-teoria-qeer.pdf

Rey Mendoza, M.C., Coronel Morales, I. A., & Miranda, M. L. (2017). La perspectiva de género en la escuela multigrado. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, (3), 2. *945-954.*

Reyes Frómeta R., Ferrer Lozano, D. M. & Guevara Díaz E. L (2015). Elección profesional con enfoque de género. Análisis en adolescentes cubanos. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, *12*(29).

Ribero, A. M. (2024). *What is gender-neutral language? Oregon State guide to grammar.* Oregon State University. https://liberalarts.oregonstate.edu/wlf/what-gender-neutral-language-oregon-state-guide-grammar

Ríos Cabrera, M. & Ruedas Marrero, M. (2009). El trabajo de campo: una estrategia para captar la complejidad de la realidad dirigida a futuros docentes en ciencias naturales. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, *núm. Extra*, 420-424.

Rivera, N. H., Corona, B. M. J. & Valdivia, P. G. (2018). *Retos metodológicos para evaluar la perspectiva de género en la educación preescolar a gran escala (INEE)*. https://www.coneval.org.mx/Eventos/Documents/seminario-de-perspectiva-genero/INEE-Evalulacion-educativa-con-perspectiva-de-genero.pdf

Rizo Maradiaga, J. (2015). *Técnicas de investigación documental.* Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua. https://repositorio.unan.edu.ni/12168/1/100795.pdf

Roa Martinez, K. V. (2021). Exploring parents' expectations regarding English language instruction in private institutions. [Tesis de licenciatura no publicada], Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Rocha, I. M. E (2015). Visión panorámica de las mujeres durante la revolución mexicana. En Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México y Secretaría de Educación Pública (Eds). *Historia de las mujeres en México* (pp. 201-224).

Rodríguez Martínez, L. P & Delgadillo Oviedo L. N (31 de julio al 2 de agosto, 2019). *La evolución de la perspectiva de género en el nivel básico del sistema educativo mexicano* [presentación]. X Congreso Latinoamericano de Ciencia Política, de la Asociación Latinoamericana de Ciencias Políticas (ALACIP), Coahuila, México.

Rodríguez, H. D. (2015). La enseñanza del inglés centrada en el alumno en la Universidad Católica de Cuenca, Sede Cañar en el Ecuador. *Mendive. Revista de Educación*, *13*(3), 346-354.

Rodríguez-Covarrubias, M. C., Juárez-Armendáriz, L. S., Juárez-Ramírez, Y., & López-Padilla, M. A. (2016). La masculinidad y la violencia en jóvenes universitarios. El caso de la FTS de la Universidad Autónoma de Coahuila. En M. Figueroa & M. Cayeros (eds.) *Ciencias Estudios de Género. Handbook T-II*.

Rodríguez, M., & Mendivelso, F. (2018). Diseño de investigación de corte transversal. *Revista médica sanitas*, *21*(3), 141-146.

Rodríguez Huacuz, M. D. & Tapia Fonllem, M. E. (2011). *Elaboración de las propuestas curriculares con perspectivas de género de quinto y sexto grado de primaria*.

Instituto Nacional de las Mujeres e Instituto Nacional de las Mujeres del Estado de San Luis Potosí.

Romero García, A. (2021). *Reality of English language teaching and Learning at rural Telesecundarias*. [Tesis de licenciatura no publicada], Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Romero, J. L. R., Irigoyen, E. N. P., & Grijalva, S. C. (2012). Problemática de la enseñanza del inglés en las primarias públicas de México: una primera lectura cualitativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, *60*(2), 1-7.

Romero, Y., & Pérez, A. (2021). Fostering Citizenship and English Language Competences in Teenagers Through Task-Based Instruction. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, *23*(2), 103-120.

Rosales-Mendoza, A. L., & Salinas-Quiroz, F. (2017). Educación sexual y género en primarias mexicanas ¿ qué dicen los libros de texto y el profesorado?. *Revista Electrónica Educare*, *21*(2), 223-243.

Rosas-Maldonado, M., Durán-Castro, M., & Martin, A. (2021). The socio-emotional influence of past teachers on novice English teachers' beliefs. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, *23*(2), 215-230.

Roux, R. (2018). Professional motivation and satisfaction of Mexican elementary school EFL teachers in a context of reform: A phenomenological study. *EDUCIENCIA*, *3*(1), 06-17.

Roux, R., & Valladares, J. L. M. (2014). Professional Development of Mexican Secondary EFL Teachers: Views and Willingness to Engage in Classroom Research. *English Language Teaching*, *7*(9), 21-27.

Ruano Ollé, M. (2014). *Las causas que motivan el uso de la L1 en el aula de inglés de secundaria* [Tesis de maestría], Universidad Internacional de la Rioja, España.

Ruiz Carbonell, L. (2018). *La evolución histórica de la igualdad entre mujeres y hombres en México.* Instituto de Investigaciones Jurídicas. UNAM. https://repositorio.unam.mx/contenidos/la-evolucion-historica-de-la-igualdad-entre-mujeres-y-hombres-en-mexico-5018578

Ruiz Ortega, R. (2021). La perspectiva de género en enseñanza de lengua extranjera: exploración en programas de ciencias de la salud de una universidad pública estatal. *Edähi Boletín Científico de Ciencias Sociales y Humanidades del ICSHu, 9 (18),* 62-70.

Sabuco, A., Sala, A., Santana, R., & Rebollo, M. Á. (2013). Discursos de niños varones sobre la masculinidad en contextos escolares. Un estudio piloto. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, *17*(1), 141-157.

Sahragard, R., & Ansaripour, E. (2014). Demotivating and remotivating factors among ma students of tefl: An Iranian case. *International Journal of Society, Culture & Language*, *2*(1), 88–105.

Salas Serrano, L. A & Sanchez Hernandez, V. (2013). Voices and Echoes from the PNIEB experience in Puebla. *MEXTESOL Journal,* 37 (3), 1-11.

Salas, A. L. C. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky. *Revista educación*, *25*(2), 59-65.

Salinas C. L., Dueck, K. P. S. & Nieto, C. K. I. (2021). *Perspectiva de la enseñanza del idioma inglés*. [Memorias]. 4to Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal (CONISEN). Sonora, México.

Salinas, D., & Ayala, M. (2018). EFL student-teachers' identity construction: A case study in Chile. How, 25 (1), 33–49.

Sánchez Aguilar, J. (2021). Gender representation in EFL textbooks in basic education in Mexico. *Mextesol Journal.* 45 (1),1-9.

Santiago Benítez, G. (2015). Una mirada con perspectiva de género a los materiales educativos digitales de la asignatura de formación cívica y ética para primaria y secundaria en México [Tesis de maestría]. FLACSO. Sede Académica Argentina.

Santillán, M, L. (18 de agosto de 2021). *Las mujeres de Tenochtitlán, su papel en la sociedad mexicana.* Universidad Nacional Autónoma de México. https://ciencia.unam.mx/leer/1143/especial-mexico-500-las-mujeres-de-tenochtitlan-su-papel-en-la-sociedad-mexica-#:~:text=Actividades%20consideradas%20femeninas,el%20sacerdocio%20o%20el%20comercio

Sanz, Nuria. (2017). *Enseñanza de las Ciencias en Preescolar con Enfoque de Género.* [Documento de programa o de reunión]Foro Consultivo Internacional, México: UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260750

Sayer, P., & Ban, R. (2013). What students learn besides language: the non-linguistic benefits of studying English as a foreign language in primary school. *Mextesol Journal*, *37*(3), 1-17.

Sayer, P., Mercau, M. V., & Blanco López, G. (2013). PNIEB teachers' profiles and professional development: A needs analysis. *Mextesol Journal*, *37*(3), 1-16.

Schutt, R. K. (2018). Qualitative data analysis. En *Investigating the social world: The process and practice of research*. Sage publications.

Scrimsher, S. & Tudge, J. (2003). The teaching/learning relationship in the first years of school: Some revolutionary implications of Vygotsky's theory. *Early Education and Development*, 14, 293-312. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1403_

Seale, C., Gobo, G., Gubrium. J. F. & Silverman. D. *Qualitative research practice*. Sage publications.

Secretaría de Desarrollo Económico. (2020). *Principales resultados del censo población y vivienda* 2020. Recuperado el 10 de enero de 2024 de https://www.sedeco.cdmx.gob.mx/storage/app/media/uploaded-files/resultados-del-censo-pob-y-viv-2020-1.pdf

Secretaría Educación de Guerrero. (2022). Educación Primaria. Campo Formativo. Lenguajes Anexo 1. *Lengua Extranjera. Inglés Fase 4: 3° y 4° grados. Programa Analítico (Borrador)*. Recuperado el 6 de septiembre de 2023 de https://www.seg.gob.mx/wp-content/uploads/2022/02/8_Anexo_Ingle%CC%81s_Fase-4_CF-Lenguajes_10ene2022.pdf

Secretaría Educación de Guerrero. (2022). Educación Primaria Campo Formativo. Lenguajes Anexo 1. *Lengua Extranjera. Inglés Fase 5: 5° y 6° grados. Programa Analítico (Borrador)*. Recuperado el 6 de septiembre de 2023 de https://www.seg.gob.mx/wp-content/uploads/2022/02/9_Anexo_Ingle%CC%81s_Fase-5_CF-Lenguajes_10ene2022.pdf

Secretaría Educación de Guerrero. (2022). Educación Primaria Campo Formativo. Lenguajes Anexo 1. *Lengua Extranjera. Inglés Fase 5: 5° y 6° grados. Programa*

Analítico (Borrador). Recuperado el 6 de septiembre de 2023 de https://www.seg.gob.mx/wp-content/uploads/2022/02/9_Anexo_Ingle%CC%81s_Fase-5_CF-Lenguajes_10ene2022.pdf

Secretaría de Educación Pública (2011a). *Programa Nacional de Inglés en Educación Básica, Segunda Lengua: Inglés. Fundamento curriculares preescolar, primaria, secundaria, fase de expansión* [National English program in basic education, second language: English. curricular foundations preschool, elementary, secondary school, expansion phase]. Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuito. https://subeducacionbasica.edomex.gob.mx/sites/subeducacionbasica.edomex.gob.mx/files/files/INGL%C3%89S%202011_%20FUNDAMENTOS%20CURRICULARES.pdf

Secretaría de Educación Pública (2011b). Metodología del análisis de los libros de texto gratuitos de telesecundaria desde la perspectiva de la equidad de género. Ciudad de México. UNAM/PUEG-SEP-UPEPE. http://cedoc.inmujeres.gob.mx/lgamvlv/sep_06.pdf

Secretaría de Educación Pública. (13 de noviembre de 2015). Historia de la Secretaría de Educación Pública. Gobierno de México. https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/historia-de-la-secretaria-de-educacion-publica-15650

Secretaría de Educación Pública (2016). *Propuesta curricular para la educación obligatoria*. México: SEP. https://www.gob.mx/cms/uploads/docs/Propuesta-Curricular-baja.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes claves para la educación integral. Lengua extranjera Inglés. Educación Básica*. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación. https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/10933/1/images/Aprendizajes_clave_para_la_educacion_integral.pdf

Secretaría de Educación Pública. (6 de julio de 2020). Programa Sectorial de Educación 2019-2024. Diario Oficial de la Federación. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/562380/Programa_Sectorial_de_Educaci_n_2020-2024.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2022a). ACUERDO 37/12/22 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Nacional de Inglés para el ejercicio fiscal 2023. Diario Oficial de la Federación, 30 de diciembre de 2022.

Secretaría de Educación Pública. (2022b). Plan de estudios 2022 de la licenciatura en enseñanza y aprendizaje del inglés. Prácticas sociales para la enseñanza del inglés. Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales. Recuperado el 18 de mayo de 2023 de https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/planes2022/ZG076tKwB6-5216.pdf

Secretaría de Educación Pública del Estado de Puebla. (2016a). M*anual para el Mejoramiento de la Convivencia Escolar a partir de la reflexión sobre la Práctica Docente*. https://antoniortega2000.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/08/m_mejoramiento-convivencia-1.pdf

Secretaría de Educación Pública del Estado de Puebla. (2016b). Documento Marco para la Obligatoria del Estado de Puebla. https://studylib.es/doc/9413671/documento-marco-para-la-convivencia-escolar

Secretaría de Educación y Deporte de Chihuahua. (s.f.). *¿Qué es Programa Nacional de Inglés (PRONI)?* http://educacion.chihuahua.gob.mx/proni/historia

Secretaría de Gobernación. (16 de agosto de 2019). *Inicia programa pionero de perspectiva de género para escuelas de Guerrero*. http://www.seg.gob.mx/2022/inicia-programa-pionero-de-perspectiva-de-genero-para-escuelas-de-guerrero/

Secretaría de Relaciones Exteriores. (15 de enero de 2016). *Cien años del primer congreso feminista de México*. Gobierno de México. https://www.gob.mx/sre/articulos/cien-anos-del-primer-congreso-feminista-en-mexico

Seghiri, M. (2007). Mary Astell: el camino hacia la felicidad y la armonía interior a través del conocimiento. *Hikma*, *7*, 177-186.

SEP, PUEG & UPEPE. (2011). *Metodología del análisis de los libros de texto gratuito de telesecundaria desde la perspectiva de la equidad de género*. http://cedoc.inmujeres.gob.mx/lgamvlv/sep_06.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2012). *Manual para la perspectiva de género en la elaboración de los libros de texto gratuito y otros materiales educativos afines.* http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/sep_1_2012.pdf

Secretaría de Educación Pública. (octubre de 2013). *Lineamientos de Operación del Proyecto para la Incorporación de la Perspectiva de Género en Escuelas Secundarias y el Impulso de la Política de Igualdad Sustantiva de Género en el quehacer institucional de las Autoridades Educativas Estatales.* Recuperado el 20 de febrero de 2023 de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/642/Lineam_OP_Genero.pdf

Sedmak, S. (2022). *Gender Bias in English Language Textbooks* [Master dissertation, University of Zagreb. Faculty of Humanities and Social Sciences. Department of English language and] literature.

Siles, C., & Delgado, G. (2014). *Teoría de género ¿ de qué estamos hablando? 5 claves para el debate*. Documento de trabajo, Instituto de Estudios de la Sociedad. https://centrohumanista.edu.mx/biblioteca/files/original/aa0669f0f7e5a78b1819c591c3b76db2.pdf

Siniscalco, M. T., & Auriat, N. (2005). Questionnaire design: Quantitative research methods in educational planning. UNESCO International Institute for Educational Planning.

Solís. M. (19 de mayo de 2017). *Rol de la mujer en la educación*. Milenio. https://www.milenio.com/opinion/mariela-solis/mujeres-con-proposito/rol-de-la-mujer-en-la-educacion

Solís Sabanero, A. (2016). La perspectiva de género en la educación. En J.A. Trujillo Holguín & J.L. García Leos (Coords.), *Desarrollo profesional docente: reforma educativa, contenidos curriculares y procesos de evaluación* (pp. 97-107), Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.

Soodmand Afshar, H., & Donyaie, S. (2019). EFL teachers' identity construction through a reflection consciousness-raising interactive workshop. *International Journal of Society, Culture & Language*, *7*(2 (Special Issue on Iranians Views of Cultural Issues)), 80-93.

Sosa-Sánchez. (2013). Aproximaciones teóricas sobre el género, la reproducción y la sexualidad. *Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, *8*(15), 182-206

Soto-Lesmes, V. I., & Durán de Villalobos, M. M. (2010). El trabajo de campo: clave en la investigación cualitativa. *Aquichan*, *10*(3), 253-266.

Sovič, A., & Hus, V. (2015). Gender stereotype analysis of the textbooks for young learners. 5th World Conference on Learning, Teaching and Educational Leadership, WCLTA 2014. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *186*, 495-501.

Sultana, A. M., Nallusamy, K. A., Suhaili, S., Yaacob, N. H., Idris, U. P. S., & Malim, T. (2015). Attitudes among students towards gender beliefs and moral values at higher learning institutions in Malaysia. *Open Access Library Journal*, *2*(01), 1-8.

Sun, B., & Révész, A. (2021). The Effects of Task Repetition on Child EFL Learners' Oral Performance. *Canadian Journal of Applied Linguistics/Revue canadienne de linguistique appliquée*, *24*(2), 30-47.

Sunderland, J. (2004). *Gendered discourses*. Basingstoke, England; New York: Palgrave

Sunderland, J. (2014). Gender representation in language textbooks: Moving on. Plenary lectura presented at *Young Linguists' Meeting, Poznan*.

Tamayo, G. (2015). Diseños muestrales en la investigación. *Semestre Económico*, 4(7). 1-13.

Tapia Fonllem , M. E. (2013). *Estudio de género sobre violencia en la educación media superior: factores psicosociales que propician violencia entre los estudiantes*. (Tesis Doctotal, Universidad de Sonora).

Tarrayo, V. N., Potestades, R. R. & Ulla, M. B. (2021). Exploring the gender perspective in English Language Teaching (ELT): Voices from ELT practitioners in Philippine Higher Education Institutions. *Sexuality and Culture, 25*. 1634–1652.

Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (Vol. 1). Barcelona: Paidós.

Tejero González, J. M. (2021). Técnicas de investigación cualitativa en los ámbitos sanitario y sociosanitario. *Técnicas de investigación cualitativa en los ámbitos sanitario y sociosanitario*, 1-180. https://ruidera.uclm.es/items/febfb58c-62ad-4916-9445-dcd73e979123

Tekin, S., & Garton, S. (2020). L1 in the primary English classroom: How much, when, how and why?. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, *8*(3), 77-97.

Tlalolin Morales, B. F. (2017). ¿Violencia o violencias en la universidad pública? Una aproximación desde una perspectiva sistémica. *El cotidiano*, (206), 39-50.

Topping, K.J. (2005). Trends in Peer Learning. *Educational Psychology*, 25 (6), 631-645. Routledge.

Trujillo Juárez, S. I, Delgado González, A. & Herrera Rivas, L. (2019). *El impacto de la estrategia nacional del inglés en su primer semestre de implementación en la escuela normal oficial de Irapuato*. En Memorias del 3er Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, CONISEN. Baja California, México.

Ullah, H., Abdullah, F., Ahmad, A., & Ali, R. (2017). Gender representation in mathematics textbooks in Azad Jammu & Kashmir. *International Journal of Innovation in Teaching and Learning*, *3*(2), 1-17.

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). (2020). *Judith Butler*. Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado el 30 de enero de 2023 de https://arboldelademocracia.cuaieed.unam.mx/autor/Judith_Butler

UNESCO. (s.f.*). El mandato y la misión de la UNESCO en resumen*. Recuperado el 6 de febrero de 2023 de https://www.unesco.org/es/brief

UNESCO. (1960). *Convention against Discrimination in Education: Adopted by the General Conference at its eleventh session, Paris, 14 December 1960*. Archivos de la UNESCO. [Documento de programa o de reunión]. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183342

UNESCO. (2009). *Promoting gender equality through textbooks. A methodological guide*. UNESCO. .https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000158897_eng

UNESCO (2014). Gender Equality Heritage and Creativity. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000229418

UNESCO. (2015). A guide for gender equality in teacher education policy and practices. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000231646

UNESCO (2017a). Informe de seguimiento de la educación en el mundo. Igualdad de género a través de la escuela: proporcionar un entorno de aprendizaje seguro e inclusivo. UNESCO. https://gem-report-2017.unesco.org/es/chapter/igualdad-de-genero-a-traves-de-la-escuela-proporcionar-un-entorno-de-aprendizaje-seguro-e-inclusivo/

UNESCO. (2017b). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592

UNESCO (2019). *Del acceso al empoderamiento: Estrategia de la UNESCO para la igualdad de género en y a través de la educación 2019-2025*. UNESCO. Paris, Francia https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371127

UNESCO (2020a). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo de 2020: inclusión y educación.* Nota conceptual. UNESCO. Recuperado el 6 de febrero de 2023 de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265329_spa?posInSet=7&queryId=bcb6a4dd-d0cf-46f4-84e5-3a70fe4f2536

UNESCO. (2020b). *Marco de acción de Dakar: Educación para Todos. Cumplir nuestros compromisos comunes (con los seis marcos de acción regionales)*. Documento de programa de reunión. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147_spa

UNESCO (2021a). *La violencia de género en las escuelas y en sus alrededores impide que millones de niños de todo el mundo desarrollen plenamente su potencial académico.* UNESCO. https://es.unesco.org/news/violencia-genero-escuel https://gem-report-2017.unesco.org/es/chapter/igualdad-de-genero-a-traves-de-la-escuela-proporcionar-un-entorno-de-aprendizaje-seguro-e-inclusivo/as-y-sus-alrededores-impide-que-millones-ninos-todo-mundo-desarrollen

UNESCO. (2021b). Member States List. UNESCO. Recuperado el 8 de febrero de 2023 de https://es.unesco.org/countries/m

UNESCO (2022a). *Igualdad de género y educación*. UNESCO. Recuperado el 14 de octubre de 2022 de https://www.unesco.org/es/gender-equality/education#:~:text=La%20UNESCO%20pide%20que%20se,oportunidades%20de%20vida%20y%20trabajo.

UNESCO. (2022b). *Transformar la educación para el futuro*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382765_spa

UNESCO & Gefate Madrid. (2011). Que es la unesco. Recuperado el 6 de febrero de 2023 de https://www.unescogetafe.org/index.php/sobre-unesco-getafe/que-es-la-unesco

UNESCO & Global Education Monitoring Report. (2020). #HeredicationOurFuture. The latest facts on gender equality in education. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372963

UNESCO Santiago & OREALC. (2008). *Situación educativa de América Latina y el Caribe: garantizando la educación para todos. Informe regional de revisión y evaluación del progreso de América Latina y el Caribe hacia la educación para todos en el marco del Proyecto Regional de Educación (EPT/PRELAC) -2007*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000152894

UNESCO Santiago & OREALC. (2013). *Situación educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000224559

UNESCO Santiago & OREALC. (2015). *La violencia homofóbica y transfóbica en el ámbito escolar: hacia centros educativos inclusivos y seguros en América Latina*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244840

UNESCO & SITEAL (2019). Educación y género. Documento eje. SITEL. https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_informe_pdfs/siteal_educacion_y_genero_20190525.pdf

UNICEF. (s.f.a). Igualdad de género. *Lograr la igualdad de género y promover la autonomía_de las niñas contribuye a que todos los niños alcancen su potencial*. UNICEEF para cada infancia. UNICEF. Recuperado el 14 de octubre de 2022 de https://www.unicef.org/es/igualdad-de-genero#:~:text=Lograr%20la%20igualdad%20de%20g%C3%A9nero,los%20ni%C3%B1os%20alcancen%20su%20potencial&text=Las%20ni%C3%B1as%20y%20los%20ni%C3%B1os,los%20adultos%20que%20los%20cuidan.

UNICEF. (s.f.b). *Plan de acción para la igualdad entre los géneros para 2018-2021*. UNICEF. https://www.unicef.org/es/igualdad-de-genero/plan-de-accion-para-igualdad-entre-los-generos-2018-2021

UNICEF (junio de 2006). *Convención sobre los derechos del niño: 20 de noviembre de 1989*. https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf

UNICEF. (2017). *Comunicación, infancia y adolescencia: Guía para periodistas*. UNICEF para cada niño. Recuperado el 13 de diciembre de 2022 de https://www.unicef.org/argentina/sites/unicef.org.argentina/files/2018-04/COM-1_PerspectivaGenero_WEB.pdf

UNICEF. (2018). Plan de acción de género 2018-2021. [Tríptico]. UNICEF. https://www.unicef.org/sites/default/files/2018-11/PLAN-DE-%20ACCION-UNICEF-TRIPTICO-ESPANOL.PDF

UNICEF. (2019). *25 años de compromisos para las niñas. Día internacional de las niñas 2020.* UNICEF. https://www.unicef.org/lac/25-a%C3%B1os-de-compromisos-para-las-ni%C3%B1as

UNICEF. (2021). *Derechos de las niñas para un futuro de igualdad: renovando compromisos en América Latina*. https://www.unicef.org/cuba/informes/derechos-de-las-ninas-para-un-futuro-en-igualdad

UNICEF México. (s.f.). *Conoce a UNICEF*. https://www.unicef.org/mexico/conoce-unicef

UNICEF México. (2021). *Informe anual 2021.* UNICEF México. https://www.unicef.org/mexico/InformeAnual2021

UNICEF. (2020). La protección social con perspectiva de género durante la COVID19: Nota técnica. UNICEF. División de programas y políticas sociales. Recuperado el 1 de febrero de 2013 de https://www.unicef.org/media/68641/file/Gender-responsive-social-protection-during-covid-19-SP.pdf

Universidad Iberoamericana Puebla. (10 de noviembre de 2020). Política de igualdad y transversalidad de la perspectiva de género. Comunicación Oficial n°. 227. https://repo.iberopuebla.mx/normativa/politicas/CO227.pdf

Universidad Panamericana. (14 de septiembre de 2020). ¿Qué es la investigación pura y que ventajas tiene dentro de una academia?. Investigación https://blog.up.edu.mx/que-es-la-investigacion-pura-y-que-ventajas-tiene-dentro-de-una-academia.

Urbina Orantes, J. C. (2020, septiembre-octubre). ¿Influyeron la cultura y el aprendizaje en la evolución humana?*Revista Digital Universitaria (RDU)*, 21(5).

Urmeneta, C. E. (2019). An introduction to content and language integrated learning (CLIL) for teachers and teacher educators. *CLIL. Journal of Innovation and Research in Plurilingual and Pluricultural Education*, *2*(1), 7-19.

Ursini, S. (2014). Afectos y diferencias de género en estudiantes de secundaria de bajo desempeño en matemáticas. *Educación matemática*, *26*(1), 245-269.

Vaillo, M. (2016). La investigación sobre libros de texto desde la perspectiva de género: ¿hacia la renovación de los materiales didácticos? *Tendencias pedagógicas, 27*. 97-124.

Valcárcel, A. (2014). La memoria colectiva y los retos del feminismo. Mujeres en Red. El periódico feminista, 1-21. http://www.mujeresenred.net/spip.php?article241

Valenzuela Valenzuela. M. & Cartes-Velásquez, R. (2020). Perspectiva de género en currículums educativos: obstáculos y avances en educación básica y media. *Revista Brasileira de Educação, 25, 1-19.*

Valenzuela y G. G, M., Díaz, M. A., Jaramillo, F.R. & Zúñiga G. L. (2004). *El enfoque de género, una perspectiva necesaria en la reforma curricular de la educación inicial y preescolar*. Instituto Nacional de las Mujeres. http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100606.pdf

Valle Aparicio, J. E. (2015). Educando para prevenir la violencia de género desde las aulas: el caso de los centros de educación infantil y primaria (CEIPS) gallegos. *Innovación educativa*, (25). *pp. 327-342.*

Valles Ruiz, R. M. (2015). Primer congreso feminista de México: los primeros pasos hacia la conquista del sufragio femenino. En Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México y Secretaría de Educación Pública (Eds). *Historia de las mujeres en México* (pp. 245-267).

Van Dijk, T. A. (2005). Critical discourse analysis. *The handbook of discourse analysis*, 349-371.

Van Loi, N. (2016). *Learner autonomy in Vietnam: Insights from English language teachers' beliefs and practices*. In R. Barnard & J. Li (Eds.), Language learner

autonomy: Teachers' beliefs and practices in Asian contexts (pp. 1-22). IDP Education.

Vázquez Conde, D. S. V. (2010). Doña Juana de Solís y Vargas: testimonio de una mujer novohispana desconocida. *Boletín del Archivo General de la Nación*, *7*(05), 41-54.

Vásquez Matus, K. (2018). *Contenidos para una educación con perspectiva de género. La voz de las y los docentes. Sistematización de una experiencia de reflexión pedagógica colectiva con docentes de un establecimiento educacional municipal de la comuna de San Joaquín.* [Tesis de licenciatura, Universidad de Chile].

Vásquez Orta. A.A. (2017). Estereotipos de género en los libros de texto gratuito. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*. 3(2), 877-884.

Vásquez-Guarnizo, J., Chía-Rios, M, & Tobar Gómez, M. F. (2020). EFL students' perceptions on gender stereotypes through narrative. *Gist Education and Learning Research Journal*. 21, 141-165.

Vázquez Enríquez, V. (2022). *El conflicto en la convivencia escolar dentro del aula virtual de 1° y 2° de primaria durante la situación de pandemia por COVID-19.* [Tesis de maestría, Universidad Iberoamericana de Puebla], México.

Vázquez Porta, A. (2018). *Género y educación: análisis de contenido de los libros de texto de 2º de la ESO*. [Tesis de grado, Universidad de Coruña].

Veiga de Cabo, J., & Zimmermann Verdejo, M. (2008). Modelos de estudios en investigación aplicada: conceptos y criterios para el diseño. *Medicina y seguridad del trabajo*, *54*(210), 81-88.

Viáfara, J. J. (2014). EFL student teachers' learning in a peer-tutoring research study group. *Colombian Applied Linguistics Journal,* 16(2),201-212.

Vicente Menéndez, S. (2016). Actitudes hacia la igualdad de género del alumnado de educación primaria. [Tesis de maestría] Universidad de Oviedo, España.

Vigoya, M. V. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate feminista*, *52*, 1-17.

Vizuete-Salazar, X., & Lárez-Lárez, A. (2021). Perspectiva de género en Educación Básica Superior y Bachillerato. *Alteridad, 16*(1), 130-141.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (1982). *Pensamiento y Lenguaje* (Obras escogidas, Tomo II). Centro de Publicaciones del MEC, Madrid.

Vygotsky, L. S., Cole, M., & Luria, A. R. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

Wahyu Setyaningrum, R (2022). Core Features of Content and Language Integrated Learning (CLIL): An Exploratory Study in Indonesian Primary Schools.

Wangdi, T. & Namgyel, S. (2022). Classroom to Reduce Student Disruptive Behavior: An Action Research. *MEXTESOL Journal*, 46 (1), 1-11.

Weninger, C. (2018). Textbook analysis. In Chapelle, C.A. (Ed.), *The Encylopedia of Applied Linguistics*. Hoboken, NJ: Wiley & Sons.

Weninger, C. & Kiss, T. (2015). Analyzing culture in foreign/second language textbooks: Methodological and conceptual issues. In X. L. Curdt-Christiansen & C. Weninger (Eds.), *Language, ideology and education: The politics of textbooks in language education* (pp. 50–66). Routledge.

Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Harvard University Press.
Wertsch, V. (1998). *Vigotsky y la formación Social de la Mente*: prólogo a la edición española Juan Daniel Ramírez Garrido. Editorial Paidós.
West, C., & Zimmerman, D. H. (1987). Doing gender. *Gender & society*, *1*(2), 125-151.
Wilson, A. K., & Lengeling, M. M. (2021). Language Learning in the Time of COVID-19: ELT Students' Narrated Experiences in Guided Reflective Journals. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, *26*(3), 571-585.
Winfield Reyes, A. M., Jiménez Galán, Y. I., & Topete Barrera, C. (2017). Representaciones mentales y sociales en la equidad de género. *La ventana. Revista de estudios de género*, *5*(45), 186-210.
Wodak, R. & Meyer, M. Ed.(2001). *Methods of critical discourse analysis*. SAGE Publications Ltd.
Wulandari, N. L. P. T., Ratminingsih, N. M., & Ramendra, D. P. (2020). Strategies Implemented in Teaching English for Young Learners in Primary School. *Journal of Education Research and Evaluation*, *4*(3), 227-233.
Yan, Q., Zhang, L. J., & Cheng, X. (2021). Implementing classroom-based assessment for young EFL learners in the Chinese context: a case study. *The Asia-Pacific Education Researcher*, *30*(6), 541-552.
Yang, C. C. R. (2014). *Gender representation in Hong Kong primary English language textbooks: a study of two widely-used textbook series*. [Tesis de doctorado] Lancaster University, United Kingdom.
Yasin, M. S. M., Hamid, B. A., Keong, Y. C., Othman, Z., & Jaludin, A. (2012). Linguistic Sexism In Qatari Primary Mathematics Textbooks. *GEMA Online Journal of Language Studies*, *12*(2).
Yildirim, R., & Torun, F. P. (2014). Exploring the Value of Animated Stories with Young English Language Learners. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, *13*(4), 47-60.
Yu, R. (2020). On fostering learner autonomy in learning English. *Theory and practice in language studies*, *10*(11), 1414-1419.
Yücedağ, C., & Çetín, M. (2020). Identifying Leisure Perceptions and Activities of EFL Teachers in Home Isolation during the Covid-19 Pandemic. *Kastamonu University Journal of Engineering and Sciences*, *6*(2), 62-72.
Yuden, Y., Chuki, S., & Dorji, T. (2021). Gender Sensitivity in Textbooks in Secondary Education in Bhutan. *European Journal of Educational Technology*, *4*(1), 14-30.
Zavershneva, E., & van der Veer, R. (2019). Vygotsky and the cultural-historical approach to human development. In *Oxford Research Encyclopedia of Psychology*.
Zhang, Q. P., Wong, N. Y., & Lam, C. C. (2013). Teacher's Gender-Related Beliefs about Mathematics. *Research in Mathematical Education*, *17*(3), 153-167.

Anexo 1: Tabla de análisis para el libro de texto

1. Visuales

Categoría	**Mujeres y niñas**	**Hombres y niños**
Número de imágenes, dibujos, figuras		
Oficios, ocupaciones o profesiones		
Roles asignados		
Juegos y juguetes		
Lugares		
Actividades		
Ropa y accesorios		
Colores asociados a la vestimenta		

2. Textos

Categoría	**Mujeres y niñas**	**Hombres y niños**
Nombres propios		
Menciones	Woman: Women: Girl: She: Mrs.: Madame: Miss:	Man: Men: Boy: He: Mr.: Sir:
Adjetivos		
Roles asignados		
Oficios, ocupaciones o profesiones		
Acciones		
Verbos		
Participación en cuentos, historias o fábulas		
Posesivos		
Personajes históricos y míticos (**sólo para el caso de sexto grado**)		

Menciones de ambos	
Sustantivos neutros	
Ocupaciones neutras (o que no hacen referencia a un sexo/género)	
Títulos de narraciones neutras (sólo para sexto grado)	

Anexo 2: Cuestionarios para docentes PRONI

Versión en Word

Esta encuesta tiene como propósito explorar las percepciones y actitudes del profesorado del Programa Nacional de Inglés sobre diferentes temáticas de género y la enseñanza del inglés por lo que su participación es de gran valor.

Nota: en este cuestionario nos referimos a la perspectiva de género como la visión analítica que da cuenta de las situaciones y diferencias entre hombre y mujeres con énfasis en las desigualdades socioculturales construidas alrededor del sexo y cómo estas se reflejan en el trato, valorización, relaciones, acceso y oportunidades entre ambos (Lagarde, 1996, Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres, 2006: Neri, 2019).

Datos demográficos:

-Nombre

-Correo electrónico

-Lugar de nacimiento

-Sexo

-Ultimo grado escolar

-Nombre de su licenciatura

-Institución donde realizó sus estudios de licenciatura

-Nombre de posgrados (maestría y/o doctorado) si es su caso

-Institución donde realizó sus estudios de posgrado (maestría y/o doctorado) si es su caso

-Nivel de inglés

¿cuenta con certificación en el idioma inglés?

-Años de experiencia docente

-Años de experiencia en la docencia con niños y niñas

-Tiempo laborando en el PRONI

-Grados escolares que ha impartido en el PRONI

¿cuenta con formación en la enseñanza del inglés?

¿cuenta con algún curso o formación en el extranjero?

¿ha asistido a algún curso de actualización o congreso en la enseñanza del inglés recientemente?

Sección 1: Perspectivas y actitudes

Esta sección es una adaptación del instrumento desarrollado por García-Pérez *et al.* (2010) sobre actitudes hacia la igualdad de género.

Instrucciones: elija la opción que mejor exprese su grado de acuerdo o desacuerdo con las frases que le presentamos. Si no sabe cómo responder o no tiene una opción formada utilice la opción "No sé".

1. Las tareas domésticas las hacen mejor las mujeres
2. Es normal que niñas y niños jueguen a las mismas cosas
3. Los niños y hombres son naturalmente mejor para las matemáticas
4. Las ropas y objetos de color rosa son más para las niñas y mujeres que para los niños y hombres
5. Las madres son las que deben cuidar a sus hijos e hijas
6. Un hombre no debe salir con otra mujer que no sea su pareja
7. Es preferible que el alumnado trabaje en equipos de su mismo género que en equipos mixtos
8. Una mujer no debe salir con otro hombre que no sea su pareja
9. Las mujeres deben preocuparse más que los hombres de su apariencia física
10. En las reuniones académicas son los profesores masculinos quienes tienen el liderazgo
11. Es natural que existan juguetes y juegos para niñas y otros para niños
12. Cree que las mujeres pueden ser bomberas, policías o futbolistas…

Sección 2: Formación en perspectiva de género, igualdad y equidad de género

Elija una de las opciones según sea su situación

18. ¿La Escuela y/ o el PRONI le han brindado información sobre la perspectiva de género en la educación?

19. ¿Ha recibido material de capacitación docente en sensibilidad de género?

20. ¿Ha recibido material de capacitación docente sobre el uso del material didáctico con perspectiva de género?

21. ¿Ha recibido material el uso del lenguaje en el área pedagógica o en otra área?

22. ¿Ha recibido material sobre la convivencia escolar?

23. ¿Sabe la diferencia entre sexo y género?

24. ¿Considera importante incorporar la igualdad y perspectiva de género en las escuelas y aulas?

25. ¿Le gustaría recibir capacitación sobre temas de género para la educación?

26. ¿Hay cuestiones de género que preferiría evitar en clase?

27. ¿Tiene noción de cómo promover la igualdad de género en el aula?

Sección 3: Prácticas pedagógicas, obstáculos y beneficios

Elija el grado de frecuencia que mejor describa su caso

28. a ¿Con que frecuencia incluye la perspectiva y/o igualdad de género en planes y prácticas?

28. b Si es su caso, ¿podría dar un ejemplo de cómo incluye la perspectiva de género en planes y prácticas?

29. ¿Con que frecuencia considera que la escuela contribuye a la formación de estereotipos de género?

30. ¿Con que frecuencia valora por igual las habilidades de aprendizaje de niñas y niños?

31. ¿Con que frecuencia pone atención al lenguaje que emplea en el aula para incluir a hombres y mujeres por igual?

32. ¿Con que frecuencia tiene cuidado de usar materiales que retraten en igualdad de números a hombres, mujeres, niñas y niños?

33. ¿Con que frecuencia tiene cuidado de usar materiales que retraten y promuevan actividades, roles y funciones similares para hombres, mujeres, niñas y niños?

34. ¿Con que frecuencia promueve la interacción respetuosa entre niñas y niños?

35. ¿Con que frecuencia promueve la igualdad de género en el aula?

36. ¿Con que frecuencia actúa si el alumnado llama o se refiere de manera despectiva o en tono de burla a la homo/transexualidad?

37. ¿Con que frecuencia actúa sí encuentra algún ejemplo de desigualdad de género en los libros o materiales?

38. ¿Qué considera que necesitaría para llevar a cabo una práctica pedagógica con perspectiva de género?

39. ¿Cuáles considera que serían los principales retos y obstáculos para la incorporación de la perspectiva de género en tu aula y plan de trabajo?

40. ¿Cómo considera que las niñas y niños a su cargo se beneficiarían de la incorporación de la perspectiva de género en el aula y plan de trabajo?

Anexo 3: Actividades didácticas de exploración en el aula

Actividades para tercer grado

Diseño propio

ADJECTIVES

Name: _____ **Grade:** _____ **School:** _____

Circle the words that better describe girls and boys. You can repeat words for girls and boys.

Girls are:

Dependent	Independent
Weak	Strong
Responsible	Irresponsible
Obedient	Disobedient
Delicate	Rude
Friendly	Grumpy
Tidy	Messy
Quiet	Noisy

Boys are:

Dependent	Independent
Weak	Strong
Responsible	Irresponsible
Obedient	Disobedient
Delicate	Rude
Friendly	Grumpy
Tidy	Messy
Quiet	Noisy

Name:_____ **Grade:**_____ **School:**_____

1. Complete: In my house, I live with my_____

2. Tick (✓) the family members who do the following activities in your house. You can choose more than one person.

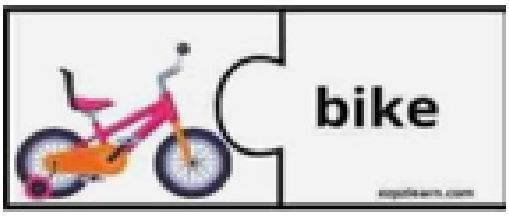
Activity		I	mom	dad	brother	sister	grandma	grandpa	aunt	uncle	cousin	other family member
Sweep the floor												
Take out the trash												
Make the bed												
Do the laundry												

Activity		I	mom	dad	brother	sister	grandma	grandpa	aunt	uncle	cousin	other family member
Wash the dishes												
Go to the market												
Cook												
Go to the supermarket												
Serve the food												

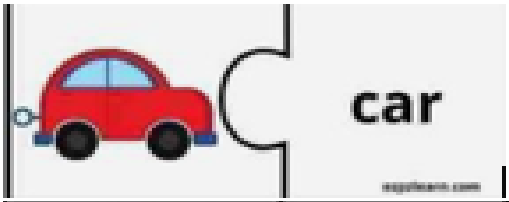
TOYS AND GAMES

Name: _____ **Grade:** _____ **School:** _____

Who plays with the following toys and games? Cross (X) one of the options.

1 

Girls	Boys	Boys and girls

2 

Girls	Boys	Boys and girls

3

Girls	Boys	Boys and girls

4

Girls	Boys	Boys and girls

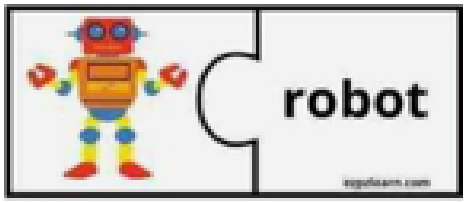
5

Girls	Boys	Boys and girls

6

Girls	Boys	Boys and girls

7



Girls	Boys	Boys and girls

8

Girls	Boys	Boys and girls

9

Girls	Boys	Boys and girls

10

Girls	Boys	Boys and girls

11

Girls	Boys	Boys and girls

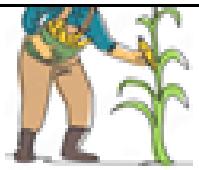
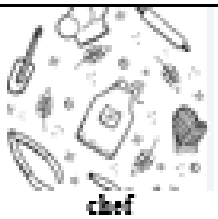
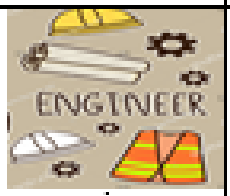
12

Girls	Boys	Boys and girls

OCCUPATIONS AND PROFESSIONS

Name: _____ **Grade:** _____ **School:** _____

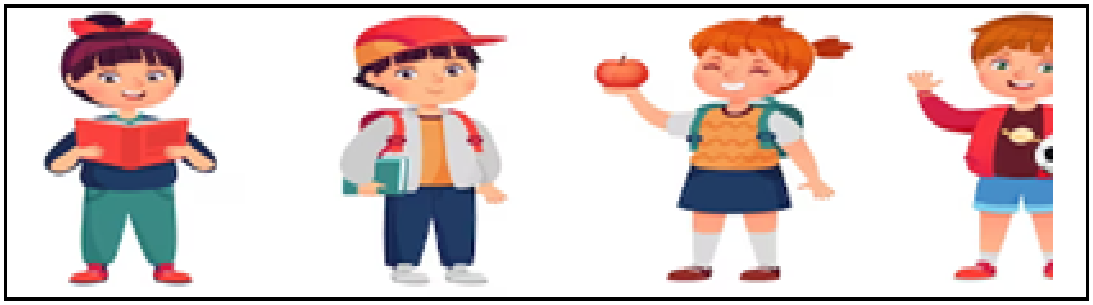
Write the jobs and professions that men and women can do. You can repeat words for men and women.

doctor	teacher	scientist	soccer player	mechanic
police officer	 farmer	firefighter	construction worker	taxi driver
nurse	pilot	secretary	 chef	veterinarian
politician	 engineer	dancer		

Women:	Men:
_____ _____	_____ _____
_____ _____	_____ _____
_____ _____	_____ _____
_____ _____	_____ _____
_____ _____	_____ _____
_____ _____	_____ _____
_____ _____	_____ _____
_____ _____	_____ _____
_____ _____	_____ _____

AT MY SCHOOL

Name: _____ Grade: _____ School: _____



Tick (✓) one of the options.

		boys	girls	boys and girls
1	It is easier to make friends with……			
2	I like to play with….			
3	I like to work with….			
4	I like to share my lunch with….			
5	I like to do homework with…….			
6	I like to spend time with…			
7	I learn from….			

GIRLS, BOYS OR BORTH

Name: _____ **Grade:** _____

School: _____

Cross (X) one of the options.

1	Who can clean the house?	girls	boys	girls and boys
2	Who can wear pink clothes?	girls	boys	girls and boys
3	Who can wear blue clothes?	girls	boys	girls and boys
4	Who can take care of the babies in a family?	mom	dad	mom and dad
5	Who is more intelligent?	girls	boys	girls and boys
6	Who can be a leader in the group?	girls	boys	girls and boys
7	Who shows feelings and emotions?	girls	boys	girls and boys
8	Who is good at sports?	girls	boys	girls and boys
	Who do you think……?			
9	…is more in danger in the streets?	girls	boys	girls and boys
10	…is good at Mathematics?	girls	boys	girls and boys
11	…is good at learning English?	girls	boys	girls and boys
12	…can help you do the homework?	mom	dad	mom and dad
13	…can work in a family?	mom	dad	Mom and dad

CLOTHES

THE MAN OR WOMAN I WANT TO BE

Name: _____ **Grade:** _____ **School:** _____

How do you image yourself in the future? Use the space to draw.

Anexo 4: Observaciones de los expertos para el cuestionario

Datos demográficos	Experto 4	Experto 3	Experto 2	Experto 1
-Nombre -Correo electrónico -Lugar de nacimiento -Sexo -Ultimo grado escolar -Nombre de su licenciatura -Institución donde realizó sus estudios de licenciatura -Nombre de posgrados (maestría y/o doctorado) si es su caso -Institución donde realizó sus estudios de posgrado (maestría y/o doctorado) si es su caso -Nivel de inglés ¿cuenta con certificación en el idioma inglés? -Años de experiencia docente -Años de experiencia en la docencia con niños y niñas -Tiempo laborando en el PRONI -Grados escolares que ha impartido en el PRONI ¿cuenta con formación en la enseñanza del inglés? ¿cuenta con algún curso o formación en el extranjero? ¿ha asistido a algún curso de actualización o congreso en la enseñanza del inglés recientemente?		También hay que considerar eel género en las preguntas, en tanto se puede tener un sexo y un género diverso (Sic)	Me parece bien, solo donde preguntas por sexo, quizás sería pertinente poner "!prefiero no decir" porque a algunas personas no les parece esa división (aunque venga la opción de "otro") También cuando hablas de experiencia en la docencia con niños y niñas, quizás sería mejor emplear la palabra "!infancias" para usar de manera más adecuada el lenguaje inclusivo, pero ahí es tu decisión (Sic)	
Perspectivas y actitudes (ítems 1-17) Completamente en				

desacuerdo/ en desacuerdo/ no sé/ de acuerdo / totalmente de acuerdo				
1. Las tareas domésticas las hacen mejor las mujeres				
2. Es normal que niñas y niños jueguen a las mismas cosas	Jueguen lo mismo.			
3. Los niños y hombres son naturalmente mejor para las matemáticas				
4. Las ropas y objetos de color rosa son más para las niñas y mujeres que para los niños y hombres				
5. Las madres son las que deben cuidar a sus hijos e hijas				
6. Un hombre no debe salir con otra mujer que no sea su pareja				
7. Es preferible que el alumnado trabaje en equipos de su mismo género que en equipos mixtos				
8. Una mujer no debe salir con otro hombre que no sea su pareja				
9. Las mujeres deben preocuparse más que los hombres de su apariencia física				
10. En las reuniones académicas son los profesores masculinos quienes tienen el liderazgo		la pregunta 10 y 15 tiene un sentido diferente a las demás, en tanto se plantea como afirmación no como posibilidad (Sic)		
11. Es natural que				

existan juguetes y juegos para niñas y otros para niños				
12. Cree que las mujeres pueden ser bomberas, policías o futbolistas…	Eliminar *Cree que* o agregar signos de interrogación			
13. Considera que es comprensible avergonzarse de personas cercanas que son homosexuales o lesbianas	Eliminar Considera que o agregar signos de interrogación		Bien, aunque la pregunta 13 se me hace muy fuerte, quizás no poner algo como avergonzarse, sino poner algo como "no hablar sobre homosexualidad o lesbianismo", quizás incluir también lo trans	
14. Cree que el rol más importante de una mujer es ser madre	Lo mismo			
15. Cree que ser hombre tiene más ventajas que ser mujer	Lo mismo			
16. Considera que las actividades de casa y cuidado de los hijos e hijas debería distribuirse por igual	Lo mismo: Las actividades de casa y cuidado de los hijos e hijas **deberían** distribuirse por igual			
17.Considera que las niñas son mejores en el aprendizaje de una lengua extranjera	Lo mismo			
			.	
Formación en perspectiva de género, igualdad y equidad de género (ítems 18-27) Si/	Observaciones/ comentarios			

no/ no sé				
18. ¿La Escuela y/ o el PRONI le han brindado información sobre la perspectiva y/ o igualdad de género en la educación?				
19. ¿Ha asistido o recibido material de capacitación docente en sensibilidad de género?				
20. ¿Ha asistido o recibido material de capacitación docente sobre el uso del material didáctico con perspectiva de género?				Esta es una pregunta 2 en 1. Asistir y Recibir. ¿Si ha asistido, pero no recibido la respuesta es Sí o No? Es decir, deberías preguntar una cosa a la vez.
21. ¿Ha asistido o recibido material para el uso del lenguaje con perspectiva de género en el área pedagógica o en otra área?	Agregar *sobre* el uso del lenguaje *inclusivo*			Lo mismo en este ítem.
22. ¿Ha asistido o recibido material sobre la convivencia escolar?				Lo mismo que los dos anteriores.
23. ¿Sabe la diferencias entre sexo y género?				
24. ¿Considera importante incorporar la igualdad y perspectiva de género en las escuelas y aulas?				
25. ¿Le gustaría recibir capacitación sobre temas de género para la educación?				
26. ¿Hay cuestiones de género que preferiría evitar en clase?				
27. ¿Tiene noción de cómo promover la igualdad de género en				

el aula?				
		Sobre este rubro no tengo observaciones	Esta me parece muy bien	
Prácticas pedagógicas, obstáculos y beneficios (ítems 28-38) nunca/ rara vez/ algunas veces/ con frecuencia/ siempre. (ítems 38-40) abiertas	Observaciones/ comentarios			
28. ¿Con que frecuencia incluye la perspectiva y/o igualdad de género en planes y prácticas?	Esta parte podría ser con unas 5 preguntas abiertas. Creo que en esta parte es muy importante que den ejemplos. ¿Podría dar un ejemplo de cómo incluye la perspectiva y/o igualdad de género en planes y prácticas?			Si son dos conceptos (perspectiva e igualdad de género) diferentes, quizá complementarios, ¿qué pasa si enfatiza uno más que el otro? ¿Qué respuesta sería la adecuada?
29. ¿Con que frecuencia considera que la escuela contribuye a la formación de estereotipos de género?	¿Cree que la escuela contribuye a la formación de estereotipos de género? ¿Cómo?			
30. ¿Con que frecuencia valora por igual las habilidades de aprendizaje de niñas y niños?	¿Podría dar un ejemplo de cómo valora por igual las habilidades de aprendizaje			

	de niñas y niños?			
31. ¿Con que frecuencia pone atención al lenguaje que emplea en el aula para incluir a hombres y mujeres por igual?	¿Cómo pone atención al lenguaje que emplea en el aula para incluir a hombres y mujeres por igual?			
32. ¿Con que frecuencia tiene cuidado de usar materiales que retraten en igualdad de números a hombres, mujeres, niñas y niños?	¿Podría mencionar algunos materiales que retraten y promuevan actividades, roles y funciones similares para hombres, mujeres, niñas y niños?			
33. ¿Con que frecuencia tiene cuidado de usar materiales que retraten y promuevan actividades, roles y funciones similares para hombres, mujeres, niñas y niños?				
34. ¿Con que frecuencia promueve la interacción respetuosa entre niñas y niños?	¿Cómo promueve la interacción respetuosa entre niñas y niños?			
35. ¿Con que frecuencia promueve la igualdad de género en el aula?				
36. ¿Con que frecuencia actúa cuando el alumnado se refiere de manera despectiva o en tono de burla a la homo/transexualidad?	¿Qué hace si el alumnado llama o se refiere de manera despectiva o en tono de burla a la homosexualidad?		Bien, solo en la pregunta 36, además de homosexualidad, también incluir lesbianismo (y si quisieras, lo trans) Incluiría una pregunta sobre equilibrar y fomentar las actividades en	¿A qué te refieres con "actúa"? Este verbo se podría interpretar de muchas maneras.

			equipo cuidando grupos mixtos y que los roles se repartan de manera equitativa	
37. ¿Con que frecuencia actúa sí encuentra algún ejemplo de desigualdad de género en los libros o materiales?	¿Podría mencionar algunos ejemplos de de desigualdad de género en los libros o materiales?			Lo mismo que el anterior.
38. ¿Qué considera que necesitaría para llevar a cabo una práctica pedagógica con perspectiva de género? (pregunta abierta)				
39. ¿Cuáles considera que serían los principales retos y obstáculos para la incorporación de la perspectiva de género en tu aula y plan de trabajo? (pregunta abierta)				
40. ¿Cómo considera que las niñas y niños a su cargo se beneficiarían de la incorporación de la perspectiva de género en el aula y plan de trabajo? (pregunta abierta)				
			Bien, es cuestionario, solo con los comentarios que te hago	

Anexo 5: Consentimientos informados

CONSENTIMIENTO INFORMADO
Docentes del grupo de opinión

La presente investigación se realiza con financiamiento del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT) con número (CVU) 846037 y tiene como **objetivo principal tener un acercamiento a la construcción de género en el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés en la educación primaria pública**.

Información general del proyecto

Título de la investigación	Perspectiva de género en la enseñanza del inglés: un estudio de caso
Responsable de la investigación Directora de tesis	Janeth Sánchez Aguilar Matrícula: 222560714 Dra. Verónica Sánchez Hernández ID: 10024009 PI TC Titular A
Institución	Doctorado en investigación e innovación educativa, Facultad de filosofía y letras. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Elegibilidad:
El llamado de su participación en esta investigación es debido a su experiencia profesional como docente de inglés en el Programa Nacional de Inglés. Por lo tanto, se considera que tanto su experiencia y formación profesional y docente, así como su experiencia como Asesor Externo Especializado resultan muy importantes para el desarrollo de esta investigación.

Procedimiento:
El desarrollo de este proyecto comprende dos fases de investigación. La primera de estas explora la representación de género en libros de texto gratuito de la asignatura de inglés. La segunda fase, la investigación en el campo, tiene la finalidad de recopilar información que permita conocer las percepciones y actitudes del profesorado de inglés que labora en el Programa Nacional de Inglés (PRONI) acerca de diferentes temáticas de género.

La investigación en el campo contempla:

Cuestionario. El cuestionario tiene la finalidad de recopilar información sobre sus perspectivas y actitudes de género, formación pedagógica en igualdad y equidad de género, así de conocer sus experiencias y opiniones sobre prácticas pedagógicas y obstáculos y beneficios de la perspectiva de género en la enseñanza del inglés. El cuestionario consta de 40 ítems más datos demográficos en Google Forms que le tomará alrededor de 25 minutos.

Confidencialidad

Su información y su identidad proporcionada se mantendrán en el anonimato. La información obtenida de los cuestionarios será empleada únicamente para fines de esta investigación por lo que se asegura su confidencialidad. De igual manera, la autorización de este documento será manejado con cautela y exclusivamente por personas involucradas en la investigación.

Sobre la difusión de resultados

Los resultados que emanen de esta investigación serán parte de la tesis de grado de la responsable de la investigación. Se espera que sean difundidos en el área académica como congresos y publicación de artículos de investigación en revistas indexadas y de acceso libre. Asimismo, se contempla su disponibilidad para los profesores participantes en el formato a convenir.

Riesgos

Su participación en este estudio no representa ningún riesgo y no afectará su desempeño docente. Sin embargo, existe la posibilidad de que la extensión del cuestionario o los temas abordados pudieran causar algún tipo de incomodidad al docente. Ante esta situación, se le solicita comunicarlo a la responsable de la investigación para conciliar la situación de manera que se puedan llevar a cabo su realización sin causar molestias al participante.

Beneficios

Su participación contribuirá invaluablemente al mejor entendimiento del fenómeno de la incorporación de la perspectiva de género en el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés y la educación con perspectiva de género en México. También, permitirá contribuir a la concientización de sensibilidad de género para el fomento de la igualdad y equidad de género en el aula tanto el profesorado participante como para el profesorado que lea los resultados de la investigación.

Participación

La participación en este estudio es voluntaria. Si desea abandonar el estudio se le solicita amablemente informar con anticipación a la responsable para poder llevar a cabo las actividades necesarias. Al participar usted puede:

• Preguntar cualquier aspecto en cualquier momento

• Abandonar la investigación en cualquier momento si lo desea

• Tener acceso a una copia del informe cuando se complete si lo desea

Consideraciones generales

Este proyecto de investigación ha sido extendido al comité de ética del Doctorado en Investigación e Innovación Educativa por lo que se garantiza la integridad de los participantes y el tratamiento de la información.

Acuerdo de participación

Yo _____

he leído y comprendido la información proporcionada en este documento. Por lo tanto:

_____ Acepto participar en el cuestionario

_____ No acepto participar en el estudio

Firma:_____ Fecha :_____

Información de contacto:

Si tiene alguna pregunta, duda o comentario no dude en ponerse en contacto:

janeth.sanchez@alumno.buap.mx

Tel: 22 24 97 67 34

CONSENTIMIENTO INFORMADO
Docentes del grupo activo

La presente investigación se realiza con financiamiento del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT) con número (CVU) 846037 y tiene como objetivo principal tener un acercamiento a la construcción de género en el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés en la educación primaria pública.

Información general del proyecto

Título de la investigación	Perspectiva de género en la enseñanza del inglés: un estudio de caso
Responsable de la investigación Directora de tesis	Janeth Sánchez Aguilar Matrícula: 222560714 Dra. Verónica Sánchez Hernández ID: 10024009 PI TC Titular A
Institución	Doctorado en investigación e innovación Educativa, Facultad de filosofía y letras. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Procedimiento:
El desarrollo de este proyecto comprende dos fases de investigación. La primera de estas explora la representación de género en libros de texto gratuito de la asignatura de inglés. La segunda fase, la investigación en el aula, tiene la finalidad de recopilar información que permita conocer las percepciones y actitudes del profesorado de inglés que labora en el Programa Nacional de Inglés (PRONI) acerca de diferentes temáticas de género, así como de conocer la cultura de género de la niñez en escuelas primarias públicas de las Fases 4 y 5 del PRONI, por lo que su participación en muy importante.

La investigación en el aula contempla diferentes actividades:

Incidencias educativas. Consiste en la aplicación de 8 actividades de exploración en el aula diseñadas para conocer la cultura de género de las niñas y los niños. Esta actividad no requiere de la enseñanza de temas de género ni de capacitación especial para su aplicación, solo llevar a cabo un pequeño repaso del vocabulario empleado en las diferentes actividades y guiar al alumnado en la contestación de las mismas.

Cuestionario. El cuestionario tiene la finalidad de recopilar información sobre sus perspectivas y actitudes de género, formación pedagógica en igualdad y equidad de género, así como de conocer sus experiencias y opiniones sobre prácticas pedagógicas y obstáculos y beneficios de la perspectiva de género en la enseñanza del inglés. El cuestionario consta de 40 ítems más datos demográficos en Google Forms que le tomará alrededor de 25 minutos.

Entrevistas. Tienen la finalidad, en caso de ser necesario, de profundizar y de conocer de manera más personalizada su opinión con respecto a la perspectiva de género y su incorporación en la educación del inglés, así como de la cultura de género en el alumnado.

Las entrevistas se llevarán a cabo en el lugar, hora y medio a convenir del docente. Asimismo, para fines de fluidez las entrevistas serán grabadas en audio y se garantiza que el uso de este material será únicamente para fines de esta investigación.

Confidencialidad

Su información y su identidad proporcionada se mantendrán en el anonimato. La información obtenida de las entrevistas y cuestionario será empleada únicamente para fines de esta investigación por lo que se asegura su confidencialidad. De igual manera, la autorización de este documento será manejado con cautela y exclusivamente por personas involucradas en la investigación.

Sobre la difusión de resultados

Los resultados que emanen de esta investigación serán parte de la tesis de grado de la responsable de la investigación. Se espera que sean difundidos en el área académica como congresos y publicación de artículos de investigación en revistas indexadas y de acceso libre. Asimismo, se contempla su disponibilidad para las escuelas y profesores participantes en el formato a convenir.

Riesgos

Su participación en este estudio no representa ningún riesgo y no afectará su desempeño docente. Sin embargo, existe la posibilidad de que la realización de las actividades de incidencias educativas pudieran causar algún tipo de complicación en la agenda académica de los docentes. Ante esta situación, se le solicita comunicarlo a la responsable de la investigación para conciliar la situación de manera que se puedan llevar a cabo las actividades.

Beneficios

Su participación contribuirá invaluablemente al mejor entendimiento del fenómeno de la incorporación de la perspectiva de género en el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés y la educación con perspectiva de género en México. También, permitirá contribuir a la concientización de la sensibilidad de género para el fomento de la igualdad y equidad de género en el aula.

Participación

La participación en este estudio es voluntaria. Si desea abandonar el estudio se le solicita amablemente informar con anticipación a la responsable para poder llevar a cabo las acciones necesarias. Al participar usted puede:

• Preguntar cualquier aspecto en cualquier momento

• Abandonar la investigación en cualquier momento si lo desea

• Tener acceso a una copia del informe cuando se complete si lo desea

Acuerdo de participación

Yo _____, he leído, comprendido y estoy de acuerdo con la información proporcionada en este documento. Por lo tanto, acepto ser parte de la investigación y de las actividades derivadas.

Firma:_____ Fecha :_____

Información de contacto:

Si tiene alguna pregunta, duda o comentario no dude en ponerse en contacto:

janeth.sanchez@alumno.buap.mx

Tel: 22 24 97 67 34

Anexo 6: Guía de entrevista

Elaboración propia

PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL INGLÉS

Guía de entrevista

Este instrumento tiene el interés de profundizar sobre las perspectivas y actitudes de las y los asesores de inglés sobre cuestiones relacionadas al género y sus dimensiones socioeducativas relacionadas con la aplicación de las actividades didácticas, la técnica de encuesta, los materiales educativos y la cultura de género en sus instituciones y en sus educandos a fin de obtener mejores referentes para la comprensión e interpretación del fenómeno de interés. Para tal fin se plantean abordar las siguientes temáticas:

- Comentarios sobre la aplicación sobre la aplicación de las actividades (temas, vocabulario, formato, observaciones, limitaciones, etc.)

Actividad	objetivo
Adjectives	Conocer los adjetivos que relacionan con ser niña o niño
In my house	Conocer la distribución de las tareas domésticas en su hogar
Toys and games	Conocer sus opiniones sobre el uso y designación de juguetes para niñas y para niños
Occupations and professions	Conocer su cultura de género sobre profesiones y ocupaciones
At my school	Conocer sus preferencias de interacción entre los géneros
Girls, boys or both	Conocer sus actitudes de género en el plano sociocultural, relacional y personal
Clothes	Conocer la asignación de género que le dan a la vestimenta
The mano or woman I want to be	Conocer cómo se imaginan en el futuro

- Observación de alguna desigualdad entre niños y niñas en el uso del patio, actividades académicas y deportivas, aprendizaje / Respuesta del profesorado a su alrededor ante situaciones de desigualdad

- Su experiencia en la participación de investigación

- Antes y después de la aplicación de las actividades (cambio en cuanto a perspectiva de género en la docencia)

- Comentarios desde su posición personal sobre la construcción de género y perspectiva de género

- Ampliar y profundizar en las respuestas de cuestionario (personalizado)

- Recomendaciones sobre lo que se llevó a cabo

- Opiniones sobre las tendencias en los libros de texto de inglés gratuito en México y en libros de inglés a nivel mundial (sobrerrepresentación masculina, estereotipos de género, lenguaje masculinizado)

- Opiniones sobre resultados de libros analizados en la 1ra fase de la investigación

3° grado	
Imágenes	**Texto**
Más representaciones femeninas y por tanto más presencia en actividades y más juguetes, y juegos para ellas. Sin embargo, hay sesgos importantes en el color de la vestimenta (rosa y floreado para mujeres y niñas y oscuros para niños y hombres). Roles similares (padre, madre, esposo, esposa, hija, hijo, actividades y lugares similares, pero con sesgos. Mas tipos de prendas y accesorios para mujeres y niñas.	más menciones masculinas, adjetivos, acciones, verbos, participación en cuentos e historias y posesivos. Mayor roles de madre que de padre (15 a 1), y más roles a hombres y niños.
6° grado	
Imágenes	**Texto**
Más masculinos que femeninos (92 a 58). Roles, actividades y lugares similares, pero más presencia de niños en clases de robótico y actividades deportivas. Mayor representación masculina en ocupaciones (18 a 8) y con sesgos (bomberos, jugadores). Mayor presencia masculina en cuentos e historias, más variedad de ropa para hombres y niños y sesgos en los colores (rosas y floreado para mujeres y oscuros para hombre y niños).	Más nombres de hombres y niños, más menciones masculinas, más oficios, acciones, verbos, participación en cuentos, más posesivo y personajes históricos y míticos. Más presencia de roles de madres (7 a 3).

Anexo 7: Totales de actividades obtenidas y analizadas

Elaboración propia

Tabla

Total de muestras para la actividad "Adjectives"

Grado y grupo	Número de estudiantes	Muestras de actividades didácticas contestadas	Muestras de actividades didácticas excluidas	Total de muestras analizadas	Docente de inglés
3° A (B)	29	26	2	24	Teacher C
3° C	26	23	0	23	Teacher C
3°C	27	24	0	24	Teacher I
6° A	28	26	0	26	Teacher N
6° B	27	22	0	22	Teacher N
6° C	37	30	0	30	Teacher B
Gran total	**171**	**151**	**2**	**149**	

Tabla

Total de muestras para la actividad "In my house"

Grado y grupo	Número de estudiantes	Muestras de actividades didácticas contestadas	Muestras de actividades didácticas excluidas	Total de muestras de analizadas	Docente de inglés
3° A	27	26	2	24	Teacher C
3° C	26	24	1	23	Teacher C
3°C	27	19	3	16	Teacher I
6° A	28	25	0	25	Teacher N
6° B	27	20	0	20	Teacher N
6° C	37	32	0	32	Teacher B
Gran total	**172**	**146**	**6**	**140**	

Tabla

Total de muestras para la actividad "Toys and games"

Grado y grupo	Número de estudiantes	Muestras de actividades didácticas contestadas	Muestras excluidas de actividades didácticas	Total de muestras analizadas	Docente de inglés
3° A	27	24	3	21	Teacher C
3° C	26	24	0	24	Teacher C

3° C	27	22	1	21	Teacher I
6° A	28	25	1	24	Teacher N
6° B	27	22	0	22	Teacher N
6° C	37	32	4	28	Teacher B
Gran total	172	**150**	**9**	**140**	

Tabla

Total de muestras para la actividad "Occupations and professions"

Grado y grupo	Número de estudiantes	Muestras de actividades didácticas contestadas	Muestras excluidas de actividades didácticas	Total de muestras analizadas	Docente de inglés
3° A	27	23	1	22	Teacher C
3° C	26	22	0	22	Teacher C
3°C	27	21	4	17	Teacher I
6° A	28	23	1	22	Teacher N
6° B	27	24	2	22	Teacher N
6° C	37	23	1	22	Teacher B
Gran total	**172**	**136**	**9**	**127**	

Tabla

Total de muestras para la actividad "At my school"

Grado y grupo	Número de estudiantes	Muestras de actividades didácticas contestadas	Muestras excluidas de actividades didácticas	Total de muestras analizadas	Docente de inglés
3° A	27	23	1	22	Teacher C
3° C	26	25	1	24	Teacher C
3° C	27	26	1	25	Teacher I
6° A	28	25	0	25	Teacher N
6° B	27	23	1	22	Teacher N
6° C	37	34	0	34	Teacher B
Gran total	172	**156**	**4**	**152**	

Tabla

Total de muestras para la actividad "Girls, boys or both"

Grado y grupo	Número de estudiantes	Muestras de actividades didácticas contestadas	Muestras excluidas de actividades didácticas	Total de muestras analizadas	Docente de inglés
3° A	27	23	0	23	Teacher C

3° C	26	25	0	25	Teacher C
3° C	27	26	0	26	Teacher I
6° A	28	25	0	25	Teacher N
6° B	27	23	1	22	Teacher N
6° C	37	32	0	32	Teacher B
Gran total	**172**	**154**	**1**	**153**	

Tabla

Total de muetras para la actividad "Clothes"

Grado y grupo	Número de estudiantes	Muestras de actividades didácticas contestadas	Muestras excluidas de actividades didácticas	Total de muestras analizadas	Docente de inglés
3° A	27	26	0	26	Teacher C
3° C	26	24	2	22	Teacher C
3° C	27	11	2	9	Teacher I
6° A	28	25	1	24	Teacher N
6° B	27	22	0	22	Teacher N
6° C	37	25	2	23	Teacher B
Gran total	**172**	**133**	**7**	**126**	

Tabla

Total de muestras para la actividad "The man or woman I want to be"

Grado y grupo	Número de estudiantes	Muestras de actividades didácticas contestadas	Muestras excluidas de actividades didácticas	Total de muestras analizadas	Docente de inglés
3° A	27	25	0	25	Teacher C
3° B	26	22	0	22	Teacher C
3° C	27	24	4	20	Teacher I
6° A	28	15	0	15	Teacher N
6° B	27	19	9	19	Teacher N
6° C	37	11	1	10	Teacher B
Gran total	**172**	**116**	**5**	**111**	