

**La representación del poder en libros de texto para el español como lengua  
extranjera: una perspectiva desde la categoría de género.**

Juliane Nina Forget y Nancy Milena Hincapié Valbuena  
Facultad de Humanidades, Universidad Pedagógica Nacional

Maestría En Enseñanza De Lenguas Extranjeras

Nohora Patricia Moreno García

2021

**Notas de los Autores**

Juliane Forget y Milena Hincapié, Universidad Pedagógica Nacional – Bogotá,  
Colombia.

Este trabajo fue realizado como tesis de grado para la Maestría en Enseñanza de Lenguas  
Extranjeras, dirigida por la docente Nohora Patricia Moreno García.

Cualquier comentario al respecto de este documento debe ser enviado al departamento de  
Maestría en Lenguas Extranjeras de la Universidad Pedagógica Nacional.

Nohora Patricia Moreno García M.A

Directora de tesis

Yehicy Orduz

Jurado

Gloria Viviana Nieto

Jurado

## **Derechos de Autor**

Para todos los efectos, declaramos que el presente trabajo es original y de nuestra total autoría; en aquellos casos en los cuales hemos requerido del trabajo de otros autores investigadores, damos los respectivos créditos. (Artículo 42, parágrafo 2, del Acuerdo 031 del 4 de diciembre de 2007 del Consejo Superior de la Universidad Pedagógica Nacional).

Este trabajo de grado se encuentra bajo una Licencia Creative Commons de **Reconocimiento – No comercial – Compartir igual**, por lo que puede ser distribuido, copiado y exhibido por terceros si se muestra en los créditos. No se puede obtener ningún beneficio comercial y las obras derivadas tienen que estar bajo los mismos términos de licencia que el trabajo original.

### **Resumen:**

Esta tesis de maestría tiene como objetivo analizar los contenidos de dos libros de texto (*Aula Internacional* y *Aula América*) diseñados por la editorial Difusión, para la enseñanza del español como lengua extranjera en el nivel A1, con el fin de revelar las relaciones de poder desde la perspectiva de género presentes en los libros, esto, desde el paradigma sociocrítico, de la mano de la teoría del punto de vista feminista que a su vez, busca también estudiar el género y su relación con el poder en las prácticas sociales y educativas. Así mismo, corresponde a un estudio de carácter mixto (cuantitativo y cualitativo), cuyo análisis se realiza bajo la técnica investigativa de análisis de contenido. Los datos fueron recolectados y organizados en una tabla dinámica probada con antelación y posteriormente analizados a la luz de los constructos teóricos previamente establecidos.

De acuerdo con los hallazgos obtenidos, se concluye que, mediante la estrecha relación entre el saber y el poder que representan los libros de texto como dispositivos de perpetuación y normalización, los libros *Aula Internacional* y *Aula América* pueden llegar a representar y normalizar una división binaria del género: hombre-mujer, adjudicando a cada uno de ellos una serie de estereotipos y comportamientos a adoptar, esto, negando la existencia a otras identidades de género, lo que da lugar a un ejercicio de rechazo, marginalización y negación de distintas formas de ser, mediante el pensamiento colectivo que surge como resultado del aprendizaje basado en estos contenidos.

**Palabras clave:** Relaciones de poder, género, binario, libros de texto, cisgénero, enseñanza de ELE

**Abstract:**

The objective of this master's thesis is to analyze the contents of two textbooks (*Aula Internacional* and *Aula América*) designed by the Diffusion publishing house, with the purpose of using them along the teaching of Spanish as a foreign language in A1 level, in order to reveal the power relations from the perspective of gender present in the books, this, from the sociocritical paradigm, which corresponds to the desire for social change through research and concern for the problems of the population, hand in hand with the theory of the feminist Point of View which also seeks to study gender and its relationship with power in social and educational practices. Likewise, it corresponds to a study of a mixed nature (quantitative and qualitative), whose analysis is carried out under the investigative technique of content analysis.

The data were collected and organized in a previously piloted dynamic table and subsequently analyzed in the light of the previously established theoretical constructs. In accordance with the findings obtained, it is concluded that, through the close relationship between knowledge and power that textbooks represent as perpetuation and normalization devices, the *Aula Internacional* and *Aula América* books represent and normalize a binary division of gender: man-woman, assigning to each one of them a series of stereotypes and behaviors to adopt, this, denying the existence of other gender identities, which gives rise to an exercise of rejection, marginalization and denial of different ways of being, through the collective thinking that arises as a result of learning based on these contents.

**Key words:** Power relations, gender, binary, textbooks, cisgender, SSL teaching

## TABLA DE CONTENIDO

<b>Capítulo 1: Introducción</b> .....	<b>10</b>
<b>1.2 Planteamiento del Problema</b> .....	12
<b>1.3 Propósito investigativo</b> .....	19
<b>1.4 Preguntas de investigación</b> .....	19
<b>1.5 Objetivos de Investigación</b> .....	20
<b>1.6 Justificación</b> .....	20
<b>Capítulo 2: Marco Teórico</b> .....	<b>24</b>
<b>2.1 Relaciones de Poder</b> .....	25
<b>2.3 Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas Extranjeras</b> .....	40
<b>2.3.1 Libro de Texto en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras: ELE</b> .....	44
<b>3.1 Paradigma de investigación</b> .....	53
<b>3.2 Enfoque de investigación: Enfoque Mixto</b> .....	54
<b>3.3 Diseño de la investigación: Descriptivo</b> .....	56
<b>3.4 Técnica investigativa: Análisis de Contenido</b> .....	57
<b>3.5 Enfoque Crítico Feminista: teoría del punto de vista feminista</b> .....	59
<b>3.6 Objetos de estudio</b> .....	63
<b>3.6.1 Documentos</b> .....	63
<b>3.6.2.1 Aula Internacional Nueva Edición</b> .....	65
<b>3.6.3.2 Aula América</b> .....	67
<b>3.7 Criterios para la selección de datos</b> .....	69
<b>Tabla 2</b> .....	<b>70</b>
<b>Unidades Seleccionadas Para El Análisis</b> .....	<b>70</b>
<b>3.8.1 codificación</b> .....	72
<b>Capítulo 4: Análisis y Resultados</b> .....	<b>73</b>
<b>4.1 Descripción de resultados</b> .....	74
<b>4.1.1 Análisis Cuantitativo</b> .....	74
<b>Tabla 3</b> .....	<b>74</b>
<b>Número De Personajes En Función De Su Sexo En Los Dos Libros De Texto</b> .....	<b>74</b>
<b>4.2 Análisis De Resultados</b> .....	98
<b>4.3 Hallazgos Generales</b> .....	120

<b>Capítulo 5: Conclusiones E Implicaciones</b> .....	<b>122</b>
<b>5.1 Conclusiones</b> .....	122
<b>5.2 Implicaciones</b> .....	126
<b>5.3 Limitaciones</b> .....	128
<b>5.4 Recomendaciones</b> .....	130
<b>5.5 Investigaciones Futuras</b> .....	131
<b>Referencias</b> .....	<b>134</b>
<b>Anexos</b> .....	<b>145</b>
<b>Anexo A: Imagen presente en la página 112 del libro Aula América</b> .....	<b>145</b>
<b>Anexo B: Imágenes de mujeres con cabello corto en las páginas 67, 87 y 107 del libro Aula América</b> .....	<b>145</b>
<b>Anexo C: Imágenes de mujeres con cabello corto en las páginas 63, 64, 87 y 111 del libro Aula Internacional</b> .....	<b>146</b>
<b>Anexo D: Imágenes de hombres con cabello medio largo en las páginas 67 y 106 del libro Aula América</b> .....	<b>146</b>
<b>Anexo E: Imagen de un hombre con el cabello medio largo en la página 63 del libro Aula Internacional</b> .....	<b>147</b>
<b>Anexo G: Personaje de sexo no mencionado con accesorio para el cabello de color rosado</b> .....	<b>148</b>
<b>Anexo H: personajes con diferentes tipos de jeans y pantalones en la página 63 del libro Aula América</b> .....	<b>148</b>
<b>Anexo I: Personajes con diferentes tipos de pantalones o jeans en las páginas 63, 111 y 114 del libro Aula Internacional</b> .....	<b>149</b>
<b>Anexo J: Personajes de sexo no mencionado llevando ropa de colores neutros (blanco y gris)</b> .....	<b>149</b>
<b>Anexo K: Personaje femenino llevando a cabo una actividad de ocio en la página 61 del libro Aula Internacional</b> .....	<b>150</b>
<b>Anexo M: Personaje de sexo femenino llevando ropa ajustada en la página 114 del libro Aula Internacional</b> .....	<b>151</b>

57

## TABLAS

<b>Tabla 1.</b> Unidades que componen el libro .....	78
<b>Tabla 2.</b> Unidades seleccionadas para el análisis .....	81
<b>Tabla 3.</b> número de personajes en función de su sexo en los dos libros de texto .....	86

**Tabla 4.** Preguntas orientadoras del análisis de contenido .....109

### TABLA DE FIGURAS

**Figura 1.** Repartición de personajes por sexo libro AA .....87

**Figura 2.** Repartición de personajes por sexo libro AI .....88

**Figura 3.** Repartición de los personajes en contenidos libro AA.....89

**Figura 4.** Repartición de los personajes en contenidos libro AI .....89

**Figura 5.** Actividad ocupacional, lugar de trabajo, uniforme libro AA.....90

**Figura 6.** Actividad ocupacional, lugar de trabajo, uniforme libro AI .....91

**Figura 7.** Actividad, ropa, elementos, ropa deportiva libro AA .....93

**Figura 8.** Actividad, ropa, elementos, ropa deportiva libro AI .....93

**Figura 9.** Actividades exitosas en función del sexo en libro AA.....94

**Figura 10.** Actividades exitosas en función del sexo en libro AI.....95

**Figura 11.** Longitud del cabello de los personajes en libro AA.....96

**Figura 12.** Longitud del cabello de los personajes en libro AI.....96

**Figura 13.** Aparición de maquillaje en libro AA.....97

**Figura 14.** Aparición de maquillaje en libro AI.....98

**Figura 15.** Aparición de joyas en libro AA.....99

**Figura 16.** Aparición de joyas en libro AI.....99

**Figura 17.** Aparición de bolsos y objetos en libro AA.....100

**Figura 18.** Aparición de bolsos y objetos en libro AI.....100

**Figura 19.** Ropa llevada en la parte inferior del cuerpo AA.....102

**Figura 20.** Ropa llevada en la parte inferior del cuerpo AI.....102

**Figura 21.** La ropa correspondiente a la parte superior del cuerpo AA.....103

**Figura 22.** La ropa correspondiente a la parte superior del cuerpo AI.....104

**Figura 23.** Repartición de los zapatos en libro AA.....105

**Figura 24.** Repartición de los zapatos en libro AI.....105



<b>Figura 25.</b> Aparición de colores primarios en libro AI.....	106
<b>Figura 26.</b> Aparición de colores neutros en libro AI.....	107
<b>Figura 27.</b> Aparición de colores vivos en libro AA.....	107
<b>Figura 28.</b> Aparición de colores lila, morado y rosado en libro AA.....	108
<b>Figura 29.</b> Aparición de colores lila, morado y rosado en libro AI.....	108

## TABLA DE ANEXOS

<b>Anexo A.</b> Imagen presente en la página 112 del libro AA.....	157
<b>Anexo B.</b> Mujeres con cabello corto en libro AA.....	157
<b>Anexo C.</b> Mujeres con cabello corto en libro AI.....	158
<b>Anexo D.</b> Hombres con cabello medio largo en AA.....	158
<b>Anexo E.</b> Hombre con el cabello medio largo en AI.....	159
<b>Anexo F.</b> Hombres con el cabello largo en AI.....	159
<b>Anexo G.</b> Personaje de sexo no mencionado con accesorio para el cabello.....	160
<b>Anexo H.</b> Personajes con jeans y pantalones en AA.....	160
<b>Anexo I.</b> Personajes con pantalones y jeans en las páginas en AI.....	161
<b>Anexo J.</b> Personajes de sexo no mencionado llevando ropa de color neutro.....	161
<b>Anexo K.</b> Personaje femenino llevando a cabo una actividad de ocio en AI.....	162
<b>Anexo L.</b> Personaje femenino llevando a cabo una actividad artística en AA.....	162
<b>Anexo M.</b> Personaje de sexo femenino llevando ropa ajustada en AI.....	163
<b>Anexo N.</b> Tabla de recolección AA.....	163
<b>Anexo O</b> Tabla de recolección AI.....	163

## **Capítulo 1: Introducción**

### **Introducción**

El aprendizaje de lenguas se ha convertido en un aspecto fundamental en la actualidad. La globalización, los avances tecnológicos y el comercio entre países han hecho que personas de diferentes lugares del mundo tengan una necesidad cada vez mayor de comunicarse, así como de ejercitar la constante búsqueda de intercambio cultural e interacción con otros países. En este sentido, el español se ha ido convirtiendo poco a poco en una de las lenguas más estudiadas en el mundo y las instituciones de enseñanza de ELE han jugado un papel muy importante en este aspecto.

Independientemente de las motivaciones para el aprendizaje de una lengua extranjera, en este caso el español, la mayoría de los aprendices buscan integrarse a una institución de enseñanza o se apoyan en materiales de aprendizaje guiado, y en estos dos casos, el libro de texto es una herramienta casi obligada y considerada como legítima en el aprendizaje de estructuras, acercamiento a contextos y evaluación de procesos de aprendizaje (Bonafé, 2008).

Este recurso desempeña un papel crucial en los procesos de enseñanza-aprendizaje al constituir (en gran parte) una guía tanto para profesores como para estudiantes. Ante esto, Bonafé (2008) menciona la labor del libro al haber nacido bajo una “pedagogía escolástica”, en donde “la totalidad de lo que debe ser pensado y debe ser aprendido en la escuela gira dentro de un círculo cerrado. El saber escolar se presenta preelaborado según el código curricular

hegemónico de la fragmentación disciplinar” (p. 2). Ahora bien, así como existen diversos actores que participan tanto en la producción como en el uso de los libros de texto, existen también diversas formas de aproximarse a ellos. Borre (1996), señala tres caminos que tradicionalmente han guiado su análisis: 1) la ideología de los libros de texto (cuando se indaga por lo que subyace a su contenido); 2) el uso de los libros de texto (cómo se emplean en el aula por alumnos y maestros; 3) el desarrollo de los libros de texto (el proceso que conlleva su elaboración antes de llegar al uso).

A pesar de que las categorías anteriores brindan un punto de partida para el análisis, se considera que tanto el contenido como el uso y la producción de los libros de texto están estrechamente relacionados y que generan un impacto en la sociedad y, al mismo tiempo, reflejan su realidad. Por esta razón, la presente investigación ha optado por llevar a cabo un análisis bajo una perspectiva que permite, por un lado, analizar el contenido basado en la teoría Krippendorff en cuanto a la técnica investigativa del Análisis de Contenido y por otro lado adoptar una postura crítica desde un punto de vista feminista. El Análisis de Contenido y el punto de vista feminista promueven la reflexión respecto al impacto que este genera y a las implicaciones que tiene tanto en la educación como en la sociedad, la presencia de relaciones de poder desde la categoría de géneros mediante el análisis de contenido. A grandes rasgos, dicha perspectiva nos permite analizar cómo se construyen realidades a través del contenido del libro de texto, que en ocasiones naturalizan y legitiman situaciones de poder y dominación. Por consiguiente, en la siguiente investigación no se han manejado técnicas investigativas relacionadas con el Análisis Crítico del Discurso sino con el Análisis de Contenido.

Esta investigación, busca analizar cómo se presentan estas relaciones en dos libros de enseñanza de ELE: su versión inicial, llamada *Aula Internacional Nueva Edición (2013)*, y su adaptación llamada *Aula América*, editada en el año 2018 que “nace con la ilusión de ser un material que muestre la realidad lingüística y cultural con la que estudiantes y profesores se encuentran a diario en Hispanoamérica” (Ariza, et al. 2018). La motivación para realizar esta investigación surge de las preguntas *¿Qué contenidos representan las relaciones de poder desde la categoría de géneros, en dos libros de texto de ELE? y ¿De qué manera está representado el género desde las relaciones de poder en los contenidos identificados en los libros de ELE?*, esto, a partir de la metodología de Análisis de Contenido. Para responder a las preguntas se empezará por establecer el planteamiento del problema junto con la pregunta de investigación, para luego dar a conocer las razones por las cuales esto es relevante y pertinente.

Posteriormente, se presentará al marco teórico en el que se desarrollarán los constructos de poder, género, enseñanza de LE y libros de texto en enseñanza. A continuación se presentará el estado del arte, donde se hará un recorrido por las investigaciones que se han llevado a cabo en torno a los libros de texto; se analizará cómo estos construyen realidades, así como investigaciones en torno a las relaciones de poder, género y enseñanza de LE, y para finalizar realizará tanto la recolección de datos como su análisis y posterior presentación de los hallazgos y las conclusiones.

## **1.2 Planteamiento del Problema**

Para la formulación del problema del presente trabajo, es importante establecer las razones por las que el campo del español como lengua extranjera constituye un contexto

relevante para el análisis de contenidos. Para empezar, es preciso explorar cuál es la situación del español recientemente y quiénes son sus hablantes, así, el Instituto Cervantes en su más reciente informe sobre la situación del español en el mundo; “Lengua Viva” señala que:

Los datos son contundentes: más de 585 millones de personas hablan español, cinco millones más que hace un año. De ellos, casi 489 millones (seis millones más que en 2019) son hispanohablantes nativos. Además, el español es la segunda lengua materna por número de hablantes tras el chino mandarín, y la tercera lengua en un cómputo global de usuarios después del inglés y del chino mandarín.

En internet es la tercera más utilizada y es el segundo idioma, detrás del inglés, en publicación de textos científicos. Más de 907.000 extranjeros vienen cada año a estudiarlo a España por tres motivos principales: la oferta cultural, el clima y el atractivo del país. (Instituto Cervantes, 2020, p. 6).

Lo anterior evidencia la importancia que ha ido adquiriendo el aprendizaje de español como lengua extranjera en diferentes países del mundo. Cada vez son más las instituciones que incluyen programas de formación en dicha lengua, haciendo que la demanda de profesores y material aumente a gran velocidad. En Colombia, por ejemplo, siendo esta tesis situada en este país, se ofrecen múltiples cursos de ELE por parte de institutos de enseñanza de lenguas extranjeras y universidades; por ejemplo, en Bogotá en el Centro Colombo Americano, la Pontificia Universidad Javeriana, el Instituto Brasil Colombia, la Escuela de Español Nueva lengua, el Centro de Español para Extranjeros de la Universidad Externado de Colombia, el Instituto Caro y Cuervo, la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia y la Universidad

de la Sabana entre otros. Existen también centros de ELE en Medellín en la Universidad Bolivariana, la Universidad CES y la Universidad de Medellín; en Barranquilla la Universidad del Norte y la ITSA; en Cali en la Universidad Santiago de Cali, la ICESI y la Universidad del Valle e innumerables Instituciones con menor tradición y aquellas que ofrecen cursos virtuales<sup>1</sup>.

En cuanto al uso de recursos educativos en las instituciones previamente mencionadas, a salvedad del Instituto Caro y Cuervo y la Universidad Externado, las cuales se han encargado de proponer y producir manuales situados, contextualizados y actualizados con la realidad del contexto, las instituciones de formación en ELE usan, en mayor o menor medida, manuales de editoriales españolas o extranjeras y son los docentes quienes deben analizar de manera crítica y adaptar los contenidos de estos manuales al contexto colombiano (Díaz, 2016). Como ejemplo de esto, se encontró que algunos de los libros más empleados en enseñanza de ELE en Colombia son *Maravillas del español* producido en Noruega y empleado en la Universidad Eafit; *Aula América* producido por la editorial española “Difusión”, en conjunto con el Instituto Caro y Cuervo, así como su versión *Aula Internacional* producido en España y, empleado por ejemplo en la Pontificia Universidad Javeriana. (Arboleda, 2015).

Cada vez son más las instituciones de enseñanza de ELE que han creado sus propios materiales; dentro del listado mencionado anteriormente se encuentran la Universidad Externado con el Centro de Español para Extranjeros (CEPEX) y su libro *Enlace niveles 1, 2 y 3*, la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia con el texto *Español Lengua*

---

<sup>1</sup> Remitirse a Espejo et al (2007) *Tendencias de los estudios de español como Lengua Extranjera (ELE) en Bogotá* para obtener la lista de instituciones que ofrecen cursos de aprendizaje de ELE, modalidad virtual.

*Extranjera, niveles inicial, intermedio y avanzado* y la Universidad Nacional con su cartilla *¡Así se dice! Nivel principiante e intermedio*, (Díaz, 2016; Arboleda, 2015). Adicionalmente, el Instituto Caro y Cuervo está promoviendo, a través de una beca, la creación de material centrado en un contexto colombiano con el fin de impulsar la producción de textos localizados y actualizados.

Pese a que a lo largo de los procesos de formación docente se invita a los educandos a considerar alternativas de renovación y cambio en el ámbito educativo, a adoptar nuevos discursos y nuevos códigos didácticos en los que ya no tiene cabida el libro de texto tradicional, bajo palabras de Freinet (1978), “ofreciendo una educación que esté conectada con la realidad, en donde prime la libre expresión, la equidad, la democracia, el estudio del entorno y la investigación en la escuela”, nuestra experiencia docente, así como la de un significativo número de colegas nos indica que una vez inmerso en el mundo laboral educativo, la libertad de cátedra del docente de lenguas se ve minada por el uso de dichos textos -como se hizo evidente en la contextualización sobre las instituciones de enseñanza de ELE en Colombia previamente presentada- dado que estos textos determinan los contenidos que se presentarán; lo que inevitablemente implica la selección de ciertos significados y la eliminación de otros, además de la formulación de ciertas explicaciones sobre estos mismos desde los intereses de quienes controlan sus procesos de producción (Ajagan y Muñoz, 2018).

Como resultado de lo anterior, se reproduce una forma de saber determinada, universalista y enciclopédica de la cultura y el conocimiento, dejando de lado las complejas

realidades sociales de cada contexto educativo, lo que condiciona la creación de representaciones mentales colectivas descentradas. (Bonafé, 2008).

El libro de texto contribuye, entonces, a la normalización de la educación, homogénea y permite una educación universalista y enciclopédica, obedeciendo a su propósito escolástico inicial (Bonafé, 2002). Así es como, al ser un artefacto cultural, es decir, que encarna materialmente la cultura, actúa como una herramienta mediadora del saber, el cual se encuentra condicionado socialmente, su producción tiene lugar en un medio social y se encuentra en manos de unos actores determinados que influyen directamente en las condiciones de su producción (Ajagan y Muñoz, 2018).

Respecto a esta concepción, Torres (1998), afirma que los libros de texto son los encargados de “tratar de conseguir la uniformidad en el interior del sistema educativo, a la vez que contribuyen a definir la realidad desde una óptica acorde con los intereses de los grupos dominantes de cada sociedad.” (p. 99). En esta misma línea, Bonafé (2008), plantea que todos los materiales y prácticas que estructuran la vida cotidiana del profesorado y del alumnado en la institución escolar contribuyen a reforzar las relaciones de poder existentes en cada sociedad específica (p, 62). El libro de texto es concebido, entonces, como una herramienta educativa que no solo encarna, sino que da lugar a las relaciones de poder en el contexto educativo, ya que, siguiendo a Bonafé (2002) este actúa como código de transmisión y circulación legítima del saber definido y situado.

Esto se agrava al confirmar que, si bien los contextos son totalmente diferentes, en el entorno educativo colombiano se emplean textos producidos bajo realidades ajenas, visiones y



puntos de vista distintos frente a la historia, distintas voces, distintas prioridades lingüísticas y comunicativas y distintos contextos sociales situados (aunque cada vez en menor medida, como lo es el caso de Instituto Caro y Cuervo y la Universidad Externado, quienes han creado y propuesto nuevos materiales de enseñanza situados). Esta situación se presenta a pesar de algunos esfuerzos realizados desde la educación en la modernidad por ajustar los contenidos de los textos a las exigencias de la realidad y a las necesidades de los aprendientes. En este sentido, Apple (1985) afirma que:

Los libros de texto son, sin duda alguna, importantes en sí mismos y por sí mismos. A través de su contenido y de su forma destacan construcciones particulares de la realidad, formas particulares de seleccionar y organizar el vasto universo de los posibles conocimientos. Acogen lo que Raymond Williams ha llamado la tradición selectiva: la selección de alguien, la visión del conocimiento y de la cultura legítimos de alguien, una visión que, al conceder derechos al capital de un grupo cultural, los retira al capital de los otros. Como parte de un currículo, participan nada menos que en el sistema de conocimiento organizado de la sociedad. Participan en la creación de lo que la sociedad ha reconocido como legítimo y verdadero (p. 22-23).

Al respecto, aunque se han adelantado algunas investigaciones en el área, infortunadamente hay poca publicación y sistematización de estas experiencias fuera de las facultades y de las universidades, lo que dificulta conocer cuáles son los trabajos que se están llevando a cabo y considerar los aportes a este campo de la enseñanza de lenguas en el país, esto, de acuerdo con Arboleda (2015). Como consecuencia y pese a la extensa búsqueda realizada en

diferentes bases de datos, la información encontrada frente a estudios realizados sobre la presencia de relaciones de poder en los libros de texto, específicamente desde la categoría de género, fue insuficiente, en su lugar, se encontraron investigaciones enfocadas a la representación de cultura, otredades y estereotipos, así como de aspectos formales y estructurales de los libros de texto. Este panorama general, pone de relieve la necesidad de adelantar investigaciones en el campo del Análisis de Contenido, centrado en la presencia de las relaciones de poder desde la categoría de género en los libros de texto de español como lengua extranjera.

Esta propuesta investigativa surge, entonces, de la motivación por entender la manera en la que se reproducen ciertos saberes preestablecidos y también la manera en la que se transmiten las relaciones de poder frente al género en dos libros que pertenecen a una misma editorial, esto para reconocer las verdades, los paradigmas propuestos, los silencios impuestos y las explicaciones brindadas para cada contexto educativo (Ajagan y Muñoz, 2018). En este sentido, el estudio teórico de libros de texto centrado en relaciones de poder desde la categoría de género en libros de texto se podría usar para el futuro en aulas de clase. Adicionalmente, el hecho de contar con un libro de texto enfocado a un contexto colombiano podría aportar un conocimiento adicional a la enseñanza del español como lengua extranjera en Colombia.

Debido a que los docentes se deben acomodar a las metodologías de enseñanza propuestas por las instituciones en las que se desarrollan los ejercicios de enseñanza y no es muy viable cambiar estas metodologías, es necesario reconocer los materiales, reflexionar sobre ellos y adaptar nuestros procesos de enseñanza en nuestro contexto.

Hemos investigado mucho sobre la visión y la representación de los países latinoamericanos que se vehiculan en esos libros de texto y realmente no corresponde a lo que nosotros buscamos hacer, entonces, ahí ha sido el gran problema. (Díaz, 2016).

### **1.3 Propósito investigativo**

En vista de que el libro de texto aún sigue siendo considerado como una de las herramientas más importantes en la enseñanza y, específicamente en Colombia, aún no se han realizado mayores avances en cuanto al estudio de la presencia de las relaciones de poder frente a los géneros en libros de texto de enseñanza de español como lengua extranjera, y en respuesta a la necesidad y responsabilidad, es nuestra labor tanto de docentes como de discentes generar un estudio situado desde nuestro contexto educativo inmediato. La ambición de la presente investigación está centrada en analizar e identificar de qué manera se presentan las relaciones de poder desde la categoría de géneros en dos libros de texto a partir de la implementación del análisis de contenido como paradigma metodológico. Con base en el propósito establecido, las preguntas de investigación que aportarán al desarrollo y guiarán este estudio se presentan a continuación.

### **1.4 Preguntas de investigación**

Partiendo del propósito de esta investigación de describir y analizar la presencia de la relación de poder desde la categoría de géneros en el contenido de dos libros de texto pertenecientes a una misma casa editorial, destinados a su vez a dos contextos distintos, se generan las siguientes preguntas para este estudio:

- ¿Qué contenidos representan las relaciones de poder desde la categoría de géneros en dos libros de ELE?

- ¿De qué manera está representado el género desde las relaciones de poder en los contenidos identificados en los libros de ELE?

### **1.5 Objetivos de Investigación**

*General:*

- Evidenciar la manera en que los contenidos representan las relaciones de poder desde la categoría de género en dos libros de texto de ELE.

*Específicos:*

. Identificar las relaciones de poder desde la categoría de género en los libros de texto.

. Describir las relaciones de poder desde la categoría de género

. Analizar las diferentes relaciones de poder desde la categoría de género

### **1.6 Justificación**

El trabajo investigativo se basa en el Análisis de Contenido definido por Krippendorff (2012) como una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que pueden aplicarse a su contexto. Asimismo, el Análisis de Contenido permite al investigador tener una posición concreta frente a su realidad además de permitir el procesamiento de cualquier tipo de información (Krippendorff, 2012). El interés por las relaciones de poder desde la categoría de género, presentes en las dos versiones existentes del libro de texto de enseñanza ELE: *Aula Internacional Nueva Edición* y *Aula América* de la editorial Difusión, surge de diferentes situaciones. La primera de ellas, la experiencia y

perspectiva de las dos investigadoras en contextos internacionales; los primeros, Colombia y Trinidad y Tobago, en donde una de las docentes, a lo largo de su desempeño como asistente de español como lengua extranjera, pudo evidenciar que el libro de texto imperaba no solo en el sistema educativo colombiano, sino que esto sucede también en otros contextos.

Al respecto, es necesario resaltar los aportes de la segunda investigadora partícipe en este proyecto, proveniente de un contexto educativo distinto, siendo de origen europeo, en donde el libro también cumple una función importante, casi que imperante en el ejercicio de enseñanza de lenguas extranjeras. Adicional a ello, esta investigación adquiere sentido al tener en cuenta el locus de enunciación de las investigadoras no solo como mujeres, sino como sujetos con perspectivas, identidades de género y orientaciones sexuales distintas. Es así entonces, que es posible hacer converger una perspectiva tanto objetiva como subjetiva frente a la problemática investigada.

El contraste de situaciones y contextos hace posible comprender que nuestra realidad educativa colombiana no es muy diferente a otras. Las problemáticas sociales, políticas y de poder tampoco distan de las propias en otros contextos. Sin embargo, ellas permean de cualquier manera en el aula de clase, incluso en la enseñanza de distintas lenguas extranjeras mediante el uso del libro de texto. Siguiendo a Bonafé (2008), el libro de texto es aún una herramienta presente y necesaria en el apartado “recursos” en el ámbito educativo, especialmente en lenguas extranjeras.

De esta manera, es pertinente afirmar que los aspectos que enriquecen la realización de este proyecto investigativo de manera integrada surgen precisamente tanto en el origen y los

propósitos de los textos, así como de los contextos y realidades de las investigadoras, pues, los libros elegidos para la realización del análisis son *Aula Internacional Nueva Edición*, con contenidos generales e internacionales (teniendo en cuenta que el lugar de procedencia de una de las investigadoras es Europa), por lo que su experiencia puede contribuir de manera objetiva y situada en el análisis de este documento. Por otro lado, su versión *Aula América*, producida desde un contexto hispanoamericano, en nuestro caso específico, Colombia, permite que la segunda docente pueda realizar un análisis desde una visión personal y teórica, por supuesto, de las versiones y visiones presentadas en el libro.

Estas experiencias van de la mano con un segundo factor. Si bien a lo largo de nuestros procesos de formación docente: seminarios, propuestas investigativas por ejemplo, se hace énfasis en una educación alejada de métodos de enseñanza tradicionales e impositivos; en este sentido, siguiendo a Freinet, separa de los libros de texto; crítica, propositiva, novedosa, transformadora; una enseñanza para y desde el contexto educativo en cuestión (Freinet, 1978). La realidad educativa demuestra que, en la práctica la realidad es distinta, puesto que múltiples instituciones educativas, bien sea universidades privadas o públicas e instituciones de educación no formal, basan sus procesos de enseñanza de LE en los libros de texto, y por lo tanto los docentes se ven en la necesidad a desarrollar sus clases mediante las propuestas metodológicas, los contenidos elegidos y las perspectivas adoptadas en los libros de texto.

Es allí, donde tanto los formadores como las instituciones deben centrar su atención, pues es necesario pensar el contexto de formación docente no solo como un espacio de acción, sino también de reflexión crítica. En este sentido, la revisión de documentos y de recursos empleados

en la educación permitiría, una vez más, hacer un alto en el camino y repensar el ejercicio educativo docente y, de esta forma, generar un impacto en la educación desde la teoría.

El libro de texto concreta un juego estratégico en las relaciones de poder en la escuela, de hecho, su uso en el aula, en sí mismo, refuerza las relaciones de poder existentes tanto en la sociedad como en el ámbito educativo. Esta relación de poder se encuentra en la reproducción de saberes previamente definidos, el universo científico y cultural que se quiere enseñar a los estudiantes, los valores, ideologías de una determinada sociedad y, para el caso de esta investigación, estereotipos de género (Braga y Belver, 2016), puesto que no existen textos libres de ideología, entendida esta como la visión del mundo o lectura de la realidad que se relaciona con un determinado poder. “Los libros de texto están cruzados y marcados por visiones estrechamente relacionadas con intereses concretos de poder vinculados a clases sociales y a grupos étnicos o a géneros” (Ajagan y Muñoz, 2018. p. 4), por lo tanto, poder y textos están relacionados.

El contraste con la aplicación universalista de textos producidos por editoriales españolas en distintos contextos educativos supone un problema en cuanto a la presencia de relaciones de poder en la enseñanza de ELE en cuanto al uso de normas lingüísticas exclusivamente españolas (Díaz, 2016). Con base en lo expuesto anteriormente, se considera pertinente llevar a cabo un ejercicio de análisis de contenidos que permita reconocer de qué manera se presentan las relaciones de poder entre géneros, situadas en dos versiones de un mismo texto: *Aula Internacional Nueva Edición* y *Aula América* pertenecientes a la misma casa editorial.

Con respecto a los planteamientos anteriores, este estudio pretende despertar una posición crítica y reflexiva respecto al libro de texto, sus contenidos y metodologías; siendo este aún reconocido como una de las herramientas importantes en la enseñanza de lenguas extranjeras y en la propagación de contenidos y saberes, tanto por las instituciones educativas como por docentes y estudiantes. Se trata, entonces, de conocer y reconocer el material empleado, muchas veces como camisa de fuerza en la educación, para así conectarlos con la realidad y no seguir repitiendo los patrones de colonización del poder impuestos en ellos.

## **Capítulo 2: Marco Teórico**

El presente capítulo expone la fundamentación teórica que sustenta el desarrollo de este estudio, bajo los conceptos de *poder*, *género*, *enseñanza de LE* y *libros de texto*. Se presenta también una discusión de los planteamientos de los constructos teóricos y un diálogo entre los mismos. Al final de cada constructo se encontrarán el estado del arte y sus aportes para la presente investigación.

### **Constructos:**

Los constructos teóricos que guían la realización del presente estudio son:

1. Relaciones de poder
2. Género e Identidad
3. Enseñanza y aprendizaje de ELE: Libros de texto



## 2.1 Relaciones de Poder

La noción de Poder se ha analizado bajo diferentes puntos de vista y diferentes estudios. En primer lugar, Teun Van Dijk (2004), uno de los padres en términos de Análisis Crítico del Discurso define el poder como una forma de control de un grupo o una persona sobre otro/a. En este sentido, el control, según el autor puede llegar a ser un control físico directo del cuerpo que se ejemplifica con las violencias conyugales entre otros. Adicionalmente, afirma que el poder se construye a partir de recursos sociales. En este sentido, uno de los recursos sociales más importantes para él, es el discurso público, el cual es empleado por la élite social dentro de la cual se encuentran los docentes. Si bien la definición de Van Dijk es importante para los estudios sobre el Poder, se exploraron también otros autores, puesto que el presente estudio no se aborda desde la perspectiva del Análisis Crítico del Discurso sino desde el Análisis de Contenido.

Foucault concuerda con la definición de Van Dijk, ya que para él el poder no pertenece solo al Estado, sino que este no es más que un efecto de conjunto o una resultante de una multiplicidad de engranajes, es decir, que no hay un locus privilegiado, sino multiplicidades que forman redes y existen también tecnologías que unen distintos tipos de instituciones, aparatos, grupos y elementos para “hacer que converjan”. Ante esto, Etchegaray afirma que el poder “no es local o localizable puesto que es difuso” (Etchegaray, 2013, p. 7). Con el fin de fundamentar su teoría Foucault expone una serie de postulados frente al poder:

- 1. Postulado de la propiedad:** El poder no se posee ni se adquiere; es una producción social, es una relación que surge y se ejerce en el juego de relaciones móviles y no igualitarias.

2. **Postulado de la localización:** El poder no es localizable, puesto que las relaciones de poder son inmanentes a todas las relaciones (procesos económicos, relaciones de conocimiento, relaciones sexuales, etc.)
3. **Postulado de la subordinación:** Las relaciones de poder no están en posición de exterioridad respecto a otros tipos de relaciones, ni están en posición de superestructura.
4. **Postulado de la esencia o atributo:** El poder no es el atributo de grupos predominantes, sino que es una relación de fuerzas tanto dominadas como dominantes, así, cualquier sujeto puede ejercer el poder sobre otros.
5. **Postulado de modalidad:** El poder, más que reprimir “produce realidad”, es una producción de dominación-liberación, según el contexto histórico social, y va desde la cosificación hasta la liberación del sujeto.
6. **Postulado de legalidad:** La ley y el derecho no hacen sino expresar el orden correspondiente a las fuerzas dominantes o hegemónicas en un sistema dado; la ley legitima el poder, pues esta no es un estado de paz (Foucault, 1990).

Por último, Foucault demuestra que tanto el poder como el saber se implican de forma directa y mutua, que no existe relación de poder sin la correlativa constitución de un campo de saber; que no existe saber que no presupone y constituya al mismo tiempo relaciones de poder:

Tengo la impresión de que existe, y he intentado mostrarlo, una perpetua articulación del poder sobre el saber y del saber sobre el poder. No basta decir que el poder tiene necesidad de este o aquel descubrimiento, de esta o aquella forma de saber, sino que

ejercer el poder crea objetos de saber, los hace emerger, acumula informaciones, las utiliza (Foucault, 1975, p, 99).

En esta nueva concepción, los procedimientos de poder funcionan no por el derecho sino por la técnica, no por la ley sino por la normalización y no por el castigo sino por el control (Etchegaray, 2013). Lo anterior se refleja en las distintas instituciones sociales de control como lo son la escuela, los gobiernos, las fuerzas armadas, entre otros; instituciones en las que se normaliza una forma de actuar, de pensar y de sentir.

### ***2.1.1 Poder y Educación.***

La escuela es, desde la perspectiva foucaultiana, uno de los mecanismos más poderosos de nuestra cultura mediante los cuales los seres humanos se convierten en sujetos del orden social, incluso “los proyectos curriculares están montados sobre pautas de estructuración y distribución del poder que influyen en la forma de seleccionar, clasificar, transmitir y evaluar el saber que se considera público en una sociedad” (Goodson y Dowbiggin, 1993, p. 107). En consecuencia, el saber resulta regulado y adiestrado mediante un orden externo en el que el poder es la fuerza básica y fundamental. El poder en el ámbito educativo tiene, entonces, la potestad de articular y legitimar prácticas discursivas dominantes a través de las cuales el saber genera un resultado objetivante a través del uso de dispositivos coercitivos sobre los que mantiene permanencia activa del poder.

Podría decirse que esta relación logra establecer una funcionalidad dialéctica: saber-poder/poder-saber (Palazio, 2014). Como consecuencia, “aún podemos conseguir en nuestros

días, individualidades o cuerpos institucionales que todavía están aferrados a viejos modelos de aprendizaje en la educación porque se sostienen mediante un poder que ostentan de vieja data” (Ávila, 2006, p. 221).

Para Foucault no existe, entonces, un saber universal, desinteresado, imparcial y libre de exigencias ideológicas y de poderes condicionantes y es así como estas dos presencias se reúnen en el discurso. Ahora bien, siendo los libros de texto un sistema de transmisión del discurso en el aula de clases es necesario llevar a cabo un análisis frente a sus contenidos y su uso, pues, estos:

Son a un mismo tiempo resultado de actividades, conflictos y compromisos políticos, económicos y culturales. Están concebidos, diseñados y escritos por personas reales con intereses reales. Se publican en función de las limitaciones políticas y económicas de los mercados, los recursos y el poder (Luke, 1988, pp. 27-29)

Asimismo, de acuerdo con Bonafé (2002) el libro de texto “reproduce una forma de conocimiento que responde a los intereses de quienes tienen el poder sobre los procesos de reproducción social” (p, 16). Es nuestro deber entonces, siguiendo el planteamiento de Foucault, conocer las técnicas, los procedimientos y los mecanismos bajo los cuales se producen discursos que son tomados como verdaderos al interior de las instituciones sociales, puesto que el conocimiento es producido gracias a múltiples imposiciones y está condicionado por su contexto; cada sociedad tiene su “política general de la verdad” y los docentes son un invento reciente regido por una estructura teórica (Foucault: 1974)

Si bien Foucault es uno de los pioneros en aclarar las nociones de poder, otros autores también se dedicaron a esta labor. Es el caso de los sociólogos Pierre Bourdieu y Manuel

Castells. Para Bourdieu, las sociedades se conforman por clases sociales que luchan entre ellas para lograr intereses personales; estos intereses personales o *poderes simbólicos* se generan gracias a una serie de ideologías. Así, los sistemas simbólicos se conforman por instrumentos de comunicación y de conocimiento los cuales permiten construir el mundo o la realidad social. El sociólogo afirma que esta forma de poder es invisible: las personas no son conscientes de que sufren o ejercen el poder (Bourdieu, 2000).

Los instrumentos que sirven a los sistemas simbólicos están hechos de manera que puedan servir a los intereses de la clase dominante, así, esta clase se vale de ideologías, mostrándolas como universales y comunes a todos los ciudadanos; de esta manera, los instrumentos usados y sus ideologías se ven legitimados, por consiguiente, los dominados no perciben que están siendo formados por entidades o poderes más grandes y que a su vez ellos mismos replican o transmiten las mismas ideologías “universales”.

La instauración del poder simbólico se hace a través de lo que Bourdieu llama *la violencia simbólica*, la cual se define como “el poder de imponer instrumentos de conocimiento y de expresión arbitrarias [las cuales son desconocidas] de la realidad social” (Bourdieu, 1977, p.3). Esta violencia toma lugar en toda institución legítima y a su vez pueden variar en función de las personas y del tiempo.

El poder de la violencia simbólica reside en su carácter inconsciente. Bourdieu nos dice que este carácter inconsciente permite una “obediencia” más efectiva y durable, puesto que se integra al inconsciente del individuo. Lo más difícil es, según Bourdieu, tomar consciencia de

esta violencia simbólica y por consecuencia del poder simbólico. El discurso es una alternativa o un complemento al ejercicio de dominación y, por lo tanto, al poder (Castells, 2009).

Por lo anterior, es necesario tomar consciencia de esta forma de poder con el fin de actuar en consecuencia, en nuestros ámbitos particulares. Sin una toma de consciencia, el trabajo para dejar de replicar estas mismas formas de poder será en vano (Landry, 2006). En este sentido, es el deber de cada uno de encontrar un promedio entre una interpretación objetiva y subjetiva de los contenidos, para describir los hechos con sus variedades de verdad, puesto que, como lo menciona Foucault, no existe una sola forma de verdad; esta se ve condicionada por el Estado, la historia y la época en la cual se vive.

Frente al campo investigativo de las relaciones de poder en los libros de texto; tema que nos concierne en la presente investigación, se han encontrado estudios realizados a través del Análisis Crítico del Discurso en ámbitos educativos. No obstante, no fue posible encontrar un estudio o investigación realizado hasta la fecha frente a la presencia de relaciones de poder en libros de texto usando la metodología del Análisis de Contenido. Por el contrario, sí se han adelantado investigaciones acerca de su presencia en el aula de clases.

La primera investigación de corte cualitativo, llamada “relaciones de poder en el aula y la participación oral”, realizada por Porras (2011), se cuestionó acerca de la influencia que tienen las relaciones de poder manifiestas en el aula sobre la participación oral en los alumnos. Se realizó un análisis de intercambio verbal en el salón de clases con el fin de comprender las relaciones de poder que se desarrollan en la interacción maestro - alumnos; para lograr entender cómo los actos de poder repercuten en la participación oral de los alumnos. Esta investigación

concluye el reparto de papeles en el proceso de enseñanza-aprendizaje concede al docente un sitio privilegiado desde donde puede disponer del poder, para controlar la mayor parte de los acontecimientos del aula.

De esta manera, en esta investigación se evidencia que la ausencia de participación oral en las aulas se genera en mayor medida por una estructura de dominación en la interacción maestro - alumno y por la dificultad en la práctica docente de llevar a cabo actividades que propicien la participación. Si bien el grupo de estudiantes era el mismo en dos contextos (dos clases distintas), su actitud cambiaba con respecto al maestro y a su estilo de enseñanza. En definitiva, el autor concluye que, como consecuencia de las estrategias de poder dominantes, la participación oral se inhibe y a cambio surgen otras respuestas de poder entre estudiantes.

La siguiente investigación realizada por Ruiz (2013), llamada “configuración de subjetividades políticas y relaciones de saber/poder en el contexto escolar”, de corte cualitativo, realizada en una institución educativa departamental, presenta el interés del autor por el intento de analizar las formas como en el contexto escolar se constituyen políticamente los sujetos, intentando develar cómo se agenciaron tales procesos a la luz de relaciones de poder y saber, así, se analizó de qué manera las relaciones de saber y poder entre docentes y estudiantes en el aula de clase permiten a los estudiantes construir subjetividades políticas.

Los resultados de esta investigación permiten concluir que las relaciones de saber/poder manifestadas entre docentes y estudiantes logran configurar posicionamientos políticos por parte de los estudiantes que no solo se agencian en la escuela, sino también tienen implicaciones en las maneras de relacionarse y vivir en otros espacios de socialización como la familia o la vereda, y

desde allí escenarios sociales más amplios, esto, mediante el análisis de tres tipos de saberes: académico, autobiográfico y político.

## **2.2 Género e Identidad: Una visión enmarcada hacia las Relaciones de Poder**

La división binaria del sexo y del género (hombre/mujer) es, aún hoy, una constante dentro de la sociedad. Se puede destacar que el patrón principal se centra en la heteronormatividad (Morán Faúndes, 2015).

Es pertinente distinguir el sexo del género, tomando en cuenta que el sexo es un rasgo biológico que los seres humanos tienen al nacer y que el género es, en palabras de Morán Faúndes (2015) “la construcción simbólica de los roles y expectativas en torno a lo que significaba ser de cada sexo en una determinada sociedad o cultura” (p.259). A veces se puede considerar el género como el sexo. No obstante, se puede decir que el término género, en un principio, fue usado por movimientos feministas con el objetivo de tomar en cuenta la dimensión social y cultural de la diferencia entre sexos (Tissier-Desbordes, 2002).

Dentro del término *género* se consideran el género masculino y el género femenino, no obstante se destacan unas diferencias relevantes para este trabajo: el cisgénero, cuando la identidad sexual corresponde a la identidad de género; el transgénero, cuando la identidad sexual no corresponde a la identidad de género; y la identidad de género neutra (no-binarismo) que no corresponde ni con la masculinidad ni con la feminidad y que no está tan evidente en las sociedades<sup>2</sup> puesto que se forman sobre una bicategorización del género (masculino o femenino)

---

<sup>2</sup> Según Jorge Ricardo Palomares García y Camila Alejandra Roza Ladino, Universidad Libre, 2019: En algunos estados de los Estados Unidos (California, Nueva York y Oregón), en Colombia, en Australia, en Nueva Zelanda,



(Butler, 1999). A pesar de que la construcción social del género se hace de manera individual, ésta se ve condicionada por la sociedad en la que se vive (Butler, 1999). La adquisición de las relaciones de poder entre géneros se hace a través de lo que Pierre Bourdieu llama el *habitus*, entendido como un conjunto de aprendizajes que forman el comportamiento de las personas dentro de la sociedad. En consecuencia, permite, de manera inconsciente, reproducir y legitimar las jerarquías sociales e institucionales (Lamas, 1999).

Butler se cuestiona sobre la construcción del género y de sus mecanismos. La construcción cultural del género llegaría a crear cuerpos como pasivos; pasivos de las leyes culturales que someten a los sujetos al mismo determinismo con el que lo hace la explicación biológica. “No se nace mujer, llega una a serlo” (Beauvoir, 1949, p.87), se entiende el género como un proceso voluntario, sin embargo, este proceso está condicionado por la obligación cultural que sugiere la unidad de género. La teoría de Beauvoir pone a la mujer como “el Otro” en su libro *Le Deuxième Sexe* (1949), la mujer como la alteridad del hombre que se propone como un ser universal. Las diferencias percibidas entre los géneros y la jerarquía que caracteriza las relaciones sociales entre hombres y mujeres no pueden reducirse a un determinismo biológico. En realidad, para ella, son el resultado de una construcción social en la cual, a partir de datos biológicos, se atribuye a lo femenino y lo masculino un cierto número de valores, comportamientos, así como roles específicos. Por ejemplo, el hombre fuerte, trabajador, deportista, viril que carecería de sensibilidad frente a la mujer bella, callada, débil, ama de casa

---

España, Alemania, Argentina y Uruguay solo reconocen el género neutro o no-binario en caso de intersexualidad, transexualidad, enfermedades o en caso de tener una inconformidad con el sexo y/o género asignado al momento del nacimiento. Mientras que en India, Nepal y Pakistán no se ubican en una norma binaria del género.

que no tendría capacidades para sobresalir en campos científicos. En consecuencia, cuando se habla del género no-binario o neutro significa que una persona no se puede identificar ni con el género masculino ni con el género femenino. En otras palabras, los valores, comportamientos y roles de personas no-binarias no se pueden enmarcar hacia una bicategorización del género.

Adicionalmente, en la obra de Judith Butler (1999), se discute la diversidad de géneros femeninos. A partir de esta idea, la autora desarrolla una crítica de la metafísica de la sustancia (como algo que no se pueda cambiar). Asimismo, el sujeto no es una “persona” cuyo género sería un atributo. Butler redefine la categoría de identidad; para ella, el análisis de Beauvoir (1949) está marcado por la teoría de la incorporación y distingue entre el cuerpo y la mente. Al contrario, para Irigaray (1985), el debate y el lenguaje mismos son la marca de una expansión del sexo masculino mientras que “el sexo que no es uno” (Butler, 1999, p.60) no tiene ninguna alteridad. Butler define también la teoría de la performatividad del género. El género es performativo en el sentido en el que no se busca conocer lo que una persona es, sino lo que hace. De esta manera, la performatividad del género no consiste en elegir entre los géneros, sino en reproducir las normas establecidas a través de comportamientos o juegos de roles. En esta medida, al nacer se les asignan un género a los bebés. Los padres que ya han pasado por la repetición de normas lo repiten en sus hijos o hijas. Por esta razón Butler alega que, con tanta performatividad o repetición de comportamientos, el género se vuelve hasta natural.

En otras palabras, un acto solo no puede cambiar a un individuo, es únicamente a través de la repetición de actos cotidianos que esto sucede. Por consiguiente, las personas llegan a ser mujeres u hombres a través de acciones repetidas que dependen de las normas sociales o de las

formas de actuar que son únicas para cada cultura, así como lo define Bourdieu con el *habitus*. Además, los enunciados performativos desempeñan un papel importante en la constitución del género. Los discursos autoritarios tienen como función ejercer una forma de poder a través de una acción discursiva. Sin embargo, el género es una categoría que no siempre se conforma con la esperanza de la sociedad y de las personas que la conforman. Esto crea una distancia entre cada individuo. El poder emerge solamente cuando se repite de manera indefinida una forma de actuar. En este sentido, la escuela es un vínculo que permite reproducir estas mismas normas establecidas por la sociedad, estas posibilidades que regulan el comportamiento de la población. La única forma de romper la manera de concebir el género de manera binaria es cambiando las prácticas docentes de forma repetitiva y continua.

Los actos de lenguaje, como lo son los libros, transmiten posibilidades e imágenes de lo que es “ser mujer” y “ser hombre” desde una perspectiva cisgenérica donde la identidad sexual tiene que corresponder a la identidad de género. Esta perspectiva cisgenérica, es decir cuando la identidad de género corresponde a nuestra identidad sexual biológica, es el canon mayoritariamente aceptado; es producido y reproducido por los medios de comunicación para un consumo masivo y un impacto mayor sobre la población. Tomando en cuenta que, según Enguix Grau y González Ramos (2018), la identidad de género tiene un impacto sobre la posición dentro de la sociedad, la representación de “lo femenino” y “lo masculino” tendría un impacto sobre la construcción de la identidad de los sujetos. Si nuestra identidad de género no corresponde a la posibilidad cisgenérica, entonces, siguiendo a Butler, se nos va a considerar como “socialmente

muerdos” en consecuencia, se va a omitir su existencia (p. 38-39). Esta omisión, también se podría considerar como un tipo de prohibición (Butler, 1997).

En el caso del género y de la violencia ejercida por el poder, la prohibición es el término más adecuado para este trabajo. La prohibición permite excluir y construir el sujeto a través de un tipo de pérdida preventiva (Butler, 1997). En otros términos, el hecho de ocultar ciertas posibilidades permite prevenir las actuaciones consideradas como “pervertidas” por las entidades poderosas y regular la vida de los sujetos en devenir. La prohibición de ciertas formas de amor (la homosexualidad, por ejemplo) o las formas de entender el género (transgénero, no-binarismo) “sugiere [una melancolía] que funda al sujeto” (Butler, 1997). Para Butler, esta pérdida preventiva no puede ser lamentada, puesto que nunca ha podido existir lo que puede tener consecuencias psíquicas graves para los sujetos transgéneros, no-binarios u homosexuales.

Por estas razones, los mensajes transmitidos acerca del género en los libros de texto para la enseñanza de lenguas extranjeras, aquí para el español, impactan la manera en la cual los niños y/o jóvenes se van a proyectar como adultos en cuanto a su identidad de género. La sobrerrepresentación del género de manera cisgénica, desde la postmodernidad, puede ejercer un poder sobre cómo tienen que llegar a ser los jóvenes de hoy en día y cómo se van a construir como sujeto dentro de la sociedad. Puede llegar a tener un impacto grande en los niños y/o adolescentes que no tienen una concepción cisgénica del género y no entran en la norma heteronormativa generada por la sociedad. Por esta razón, este documento tiene como objetivo tomar consciencia de estas relaciones de poder y de las posibilidades propuestas por él acerca del género con el fin de cambiar las prácticas docentes en el aula.

Socialmente se tiende, muchas veces, a reducir el término de *género* solo a dos tipos de géneros que son el masculino y el femenino. Sin embargo, y desde hace varios años, se ha intentado deconstruir este esquema heteronormativo de la identidad de género. Esta norma impuesta por la sociedad y reproducida por instancias como la escuela, la iglesia, la familia, entre otras, representa una relación de poder y a su vez una violencia simbólica hacia los diferentes individuos. El poder, representado por el Estado, nos propone una serie de posibilidades que afectan las vidas de la población. Las personas que actúan y piensan en oposición de los modelos propuestos por el poder, son así relegadas en una posición inferior.

Foucault (1975) así como Butler (1997) afirman que para el poder algunas vidas valen más que otras. Las personas que no encajan con el modelo propuesto son dejadas por el Estado; es decir, algunas personas merecen vivir y otras no. No significa literalmente que las personas diferentes al modelo propuesto para regular la vida de la población tienen que morir, sino que se omiten, no se mencionan y no se hace nada al respecto. Se puede destacar que existen varias identidades de género y como se mencionó anteriormente, estas identidades pueden representar una amenaza para las sociedades capitalistas occidentales, puesto que van en contra de la reproducción de la especie humana por una parte y se les considera todavía como una perversión, algo despreciable e ininteligible (Butler, 1999). Como toda población que desafía el poder regulatorio, las identidades que no forman parte del modelo cisgénico y de la heteronormatividad se ven invisibilizadas y perseguidas con el fin de regular la sexualidad de la sociedad y de “[basarla] en el imaginario de la heterosexualidad obligatoria” (Morán Faúndes,

2015). Se puede decir entonces, que la heteronormatividad en la que se vive es un sistema de verdad legítima y racional.

En Colombia, no hay mayores datos sobre el estudio del género desde el punto de vista de las relaciones de poder en libros de texto en el aula de ELE. Las investigaciones que se han hecho en lenguas extranjeras son escasas y se encuentran sobre todo en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Una de las investigaciones realizadas frente al género en el libro de texto en el aula de español como lengua extranjera fue realizada por Kuzmanović y Đuričić (2014), llamado “*Políticas lingüísticas sensibles al género y la deconstrucción de estereotipos de género en los manuales de ELE*”, allí, los autores realizaron un análisis de discurso en seis manuales de texto, con el fin de determinar el uso de formas estereotipadas para representar mujeres y varones y cómo se expresan discursivamente. Como resultado de este trabajo investigativo, se logró observar varias situaciones: 1) no prevalece el protagonismo masculino; las mujeres aparecen en más fotos y dibujos. 2) las mujeres aparecen participando en una gama mucho más amplia de actividades y profesiones. 3) en algunos manuales se insiste en que la pareja debe compartir las tareas domésticas y obligaciones en casa. 4) todavía se suele elegir a una actriz, modelo o cantante como profesiones de mujeres famosas. De manera que el análisis demuestra que se está produciendo un cambio en la representación de géneros en los manuales más recientes.

Por otro lado, se citan a las autoras Camila Alexandra Cortés Jaimes y Camila Alejandra Díaz Alayón con su tesis *An EFL textbook content analysis: Gender stereotypes and gender equality*” (2020, Universidad Pedagógica Nacional) donde concluyeron que existen estereotipos

de género en dos libros de inglés como lenguas extranjeras. Por ello, afirman también que “These gender stereotypes inform power relations, the perpetuation of binarism, and possible implications in the development of the students' identity.”. Además de la enseñanza del inglés, se destaca el tema de la enseñanza artística infantil a través de álbumes como Diane Mojica Ovale en 2017 (Universidad Distrital Francisco José de Caldas). En este trabajo investigativo se concluye la presencia de roles de género en los álbumes infantiles, sin embargo, se presenta también un cambio en las representaciones del género femenino considerando que ciertos álbumes presentan nuevas representaciones del género. La última investigación, en los libros de textos de primaria en el área de lengua por Lorena González Muñoz y José Luis Hernández Ceballos titulada *Construcción de estereotipos sexuales en los libros de texto del área de Lenguaje del grado primero de primaria de las editoriales Santillana, Norma y Libros & Libros del año 2014*, demuestra una preponderancia de imágenes masculinas en los documentos estudiados (2015, Universidad Pedagógica Nacional).

Los estudios previamente mencionados, representan un gran aporte para la presente investigación, puesto que son coherentes en gran medida con la categoría principal del presente documento: el género; además de alimentar su base teórica y metodológica.

La categoría de género sigue siendo un tema de investigación hoy en día, sobre todo en el ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera, pues, no se han identificado antecedentes en este campo, lo anterior sumado a que no ha sido estudiado desde las relaciones de poder. En consecuencia, este trabajo puede influenciar de manera positiva las prácticas

pedagógicas de las clases de Español como lengua extranjera con el objetivo de dejar de reproducir las relaciones de poder en los contextos educativos en los que se llevan a cabo.

### **2.3 Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas Extranjeras**

Para efectos del presente proyecto, es importante distinguir los términos *segunda lengua* y *lengua extranjera*. Al respecto, Muñoz (2002) afirma que:

Se diferencia entre estos dos términos para resaltar que, en el primer caso [segunda lengua], se trata de una lengua hablada en la comunidad en que se vive, aunque no sea la lengua materna del aprendiz, mientras que, en el segundo caso [segunda lengua], la lengua no tiene presencia en la comunidad en la que vive el aprendiz. (p. 112-113)

Así, una lengua extranjera es una lengua que forma parte del sistema educativo, sin desempeñar un papel oficial en el país, la cual se aprende y se enseña de manera consciente y sistemática (Manga, 2008).

La enseñanza de lenguas extranjeras se convirtió en una preocupación para las instituciones, y apareció en sus currículos en el siglo XVIII, principalmente en Europa. La metodología de enseñanza aplicada en ese momento se basaba en libros de texto enfocados en la gramática, vocabulario y la traducción de oraciones y textos. Fue hasta mediados del siglo XX que empezaron a aparecer nuevos movimientos de reforma frente a la enseñanza y aprendizaje de LE en distintos países, dando entrada a una nueva dinámica comunicativa que enfatiza más en habilidades orales, visuales y auditivas. Finalmente, en la década de los 80 llega al campo educativo una nueva tendencia metodológica basada en la comunicación, impulsada por la



preocupación de los sociolingüistas, lingüistas y docentes de lenguas de la época. Así, se empieza a estudiar la lengua desde un punto de vista comunicativo y funcional, surgen las concepciones de *competencias comunicativas* y el lenguaje “es asumido como un medio de interacción por ser un sistema de nociones, funciones y estructuras gramaticales, necesarias para construir y expresar significados en un medio social” (Hernández y Faustino, 2005, p. 5).

En términos generales, existen diferentes enfoques de enseñanza, así como de aprendizaje. Frente al primer grupo, se pueden mencionar el enfoque tradicional, natural, estructuralista, comunicativo y humanístico. Del mismo modo, frente a los tipos de aprendizaje se encuentran el método memorístico, receptivo, el aprendizaje por descubrimiento y el aprendizaje significativo. El proceso de enseñanza y de aprendizaje de una lengua extranjera es de gran amplitud y complejidad, puesto que, no solo se basa en la estructura y la forma de la lengua objetivo, sino que también depende de los contextos; tanto del contexto en el que se desarrolla el ejercicio de enseñanza-aprendizaje, como del contexto propio de la LE. Allí, convergen distintos elementos, entre ellos, elementos propios de la adquisición de la lengua materna, tales como la construcción del pensamiento lógico y el desarrollo de la imaginación y la creatividad. Estos elementos, aplicados al aprendizaje de una lengua extranjera, “ayudan a reestructurar el pensamiento y contribuyen a la creación de lazos de comunicación con el medio sociocultural de la nueva lengua” (Ussa, p.3. 2010). Mediante el uso de estos elementos, el aprendiz de una LE, no solo descubre y aprende estructuras y reglas de la lengua objetivo, sino que también relaciona estos elementos con aquellos de su lengua materna, muchas veces de manera inconsciente.

La posesión de un sistema lingüístico permite suponer que el estudiante establecerá comparaciones, aunque no lo quiera, y de manera implícita utilizará, si es posible, términos tomados de su lengua materna; también hará supresiones o superposiciones según su sistema lingüístico. Todo esto, partiendo de una actitud intelectual pragmática que le permite modificar y desarrollar sus propias estrategias para adquirir nuevos conceptos (Ussa, 2010, p. 8)

Adentrarse entonces, en el campo de la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera, se convierte en un reto para los actores educativos; pues, las situaciones y los contextos tanto culturales, como históricos y sociales actuales, exigen, con mayor urgencia, una formación integral de los educandos. Por lo tanto, es necesario poner en convergencia la actuación tanto de los estudiantes como de los profesores en el aula, así como las estrategias y herramientas de aprendizaje. De esta manera, los docentes se encuentran en la necesidad de realizar una cuidadosa selección, implementación y evaluación tanto de metodologías de enseñanza y aprendizaje, como de herramientas. Lo anterior, bajo palabras de Orrego y Díaz (2010), favorece en el estudiante:

- 1) la construcción significativa de los marcos teóricos desde los diferentes saberes de las ciencias; 2) el desarrollo de las habilidades indispensables para la utilización prudente y estratégica de estos saberes en la solución de los problemas y las situaciones difíciles que padece el contexto social y natural; 3) la formación de actitudes y aptitudes proactivas, de sentimientos, emociones y de una conciencia social tales que permitan, a cada uno de los

integrantes de la sociedad colombiana, establecer relaciones con los otros, inspirados por principios de cordialidad, respeto, justicia y equidad (p. 6).

Dentro de la vasta cantidad de recursos que se encuentran en el aula de clases, así como los que ofrecen las editoriales, las páginas web, institutos, entre otros, la labor del docente, al seleccionar las herramientas de aprendizaje, consiste en tener en cuenta, no solo el contenido formal, los objetivos y los criterios de evaluación de dichas herramientas, sino las características: los contextos, las relaciones de poder que estos representan, la selección temática, social y cultural que estos realizan basados en el lugar en el que fue creado dicho material (videos, libros, material audiovisual, guías de trabajo, etc.), así como el contexto y las características del entorno en el cual esta herramienta será aplicada. De esta manera, el papel del profesor adquiere mayor importancia, pues, bajo palabras de Zárate (1995):

Adoptando estrechamente sus prácticas de enseñanza al contexto local, el docente confirma la tecnicidad de su profesión, no solo dominando la lengua que enseña, sus referencias y su campo disciplinar, sino también analizando la relación particular entre el entorno cultural de su enseñanza y la lengua y la cultura que enseña (p. 71)

Es así como, el presente proyecto se enfocará en el análisis de contenido del libro de texto como herramienta de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, pues, si bien es una herramienta que nace con métodos de enseñanza tradicionales, actualmente sigue constituyéndose como herramienta de enseñanza base en distintos contextos educativos,

escuelas, colegios, universidades, institutos, etc., como bien ha sido expuesto en líneas anteriores.

### **2.3.1 Libro de Texto en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras: ELE**

Con el fin de tener mayor claridad y entendimiento de las definiciones y teorías que giran en torno al libro de texto y que se van a exponer en el presente apartado, es pertinente exponer previamente la diferencia existente entre los términos *libro de texto (también conocido como manual)* y *libro escolar*. Para Johnsen (1996) el primero se emplea para “libros escritos, diseñados y producidos específicamente para su uso en la enseñanza” (p.25), mientras que el segundo se utiliza para “libros empleados en la enseñanza, pero menos íntimamente ligados a las secuencias pedagógicas” (p.26). Por esta misma línea, Puget (1963), distingue estos dos conceptos afirmando que:

El manual (...) es un libro que expone las nociones esenciales de una disciplina dada, en un nivel dado. Se corresponde a un curso, se dirige a una clase. Pero hay libros escolares que no son manuales: los diccionarios, los atlas, los resúmenes de recordación, todo simplemente porque su uso es estacionario sobre muchos años de la escolaridad, cuando no toda la escolaridad (p. 218).

Es en este sentido que, en el presente proyecto investigativo se basará en el libro de texto para el cual existen multitud de definiciones marcadas por el locus de enunciación de distintos autores. En la forma más global de la definición se encuentra a Richaudeau (1981) quien lo define como “un material, impreso, estructurado, destinado a utilizarse en un determinado proceso de aprendizaje y formación” (p. 202). Torres (1994) por su parte, define los libros de

texto como “aquellos que están diseñados para su uso solamente en aulas y centros de enseñanza, y que contienen la información que los alumnos y alumnas precisan para poder demostrar que cumplen los requisitos para aprobar una determinada asignatura”. (p.155), de la misma manera, es entendido, en palabras de Alzate M. (1999) como “una obra didáctica [ya que] está diseñado para cumplir una tarea específica en el proceso de enseñanza-aprendizaje” (1999). Así, esta herramienta ha sido, a lo largo de la historia, el medio de enseñanza más usado en el mundo, debido a características tales como costos, rapidez y facilidad de emplear la información encontrada en ellos.

Es así, como desde la aparición de la imprenta la difusión y transmisión cultural se ha realizado mediante los libros, convirtiéndose estos en el instrumento que ha permitido la transmisión de ideas y saberes entre culturas e instituciones sociales. La escuela, entonces, haciendo parte de este entramado institucional, de acuerdo con Güemes, (1994) “ha fundamentado y organizado su labor educativa alrededor de la tecnología impresa” (p. 20), específicamente los manuales o libros de texto.

En este sentido, siendo considerado como transmisores del saber en la práctica diaria en las escuelas, además de organizar los conocimientos y los saberes culturales, ha incidido en el establecimiento del currículo fragmentado en asignaturas (p. 21) Lo anterior reitera el uso del libro de texto como un elemento central del trabajo diario en la escuela, “porque seguramente a través de ellos pervive una metodología pedagógica muy bien asentada, unos intereses económicos y unas pautas de control eficaz sobre la escolaridad”, (Gimeno, 1994, p. 4).

Se dice que los libros de texto delimitan los contenidos que el profesorado ha de enseñar y el alumnado aprender. En esa operación de transfusión intelectual, la lógica de los contenidos y su ordenación curricular es muy clara: número de cursos, número de horas en cada curso, lecciones que se deben acabar y que conectan con el curso siguiente, etc. (Güemes, 1994. p.21)

El libro de texto es entendido entonces, como una herramienta imperante, útil y necesaria en el ámbito educativo, el cual presenta y permite el acceso al conocimiento y al aprendizaje temático y fragmentado, tanto por áreas como por unidades de trabajo. De acuerdo con Venegas (1993) “es un instrumento básico en el proceso de enseñanza y aprendizaje, mediador del conocimiento, que permite al niño o niña una autonomía en su trabajo, proporcionándole ejercicios, e induciéndole a llevar a cabo experimentos”, en palabras de Martínez Bonafé (2002) “es una forma de saber, de circulación del saber y de acceso al saber” (p.17). Asimismo, el libro de texto puede ser usado como guion para conformar el currículo de un curso sin que el docente sea simplemente un actor pasivo sino un protagonista que puede llegar a tener poder de decisión sobre ello (Montesinos Franco, 2011).

Ahora bien, frente al libro de texto en el contexto de ELE, se sigue lo expuesto por Vichi (2007), frente al aprendizaje de español como lengua extranjera, así, ella indica que “aprender a comunicarse en una lengua extranjera de forma novedosa, con economía de tiempo y en un ambiente agradable, es una demanda de los estudiantes, hoy día” (p.1) y de esta manera, es el libro de texto el material que ayuda en esta labor, obteniendo como resultado un texto distribuido

en diferentes temas, contenidos y actividades, considerados importantes por los editores que plantean su estructura. Entonces, Vichi aclara que

Cualquier libro no es un libro de texto. Existen normas o exigencias específicas para que un determinado material pueda considerarse como libro de texto. Entre aquellas pautas se encuentra el lograr que todo el material didáctico tenga un vínculo directamente con el alumno, con esto logra que sus contenidos estén relacionados con el contexto y posibilita un desarrollo intelectual exitoso (Vichí, 2007, p.2).

Por esta misma línea, Agudelo et al. (2013) afirman en su investigación titulada “Creación de material didáctico, para la enseñanza del español como lengua extranjera. Una propuesta de cambio en la forma de enseñar y aprender español como lengua extranjera” (2013), que existe una necesidad de que el alumno que estudia ELE se concentre en sus necesidades de producción y expresión tanto verbal como escrita, lo que lleva a un segundo plano el rol predominante del maestro en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE, “para convertirse en un guía que acompaña este proceso, es decir, el centro fundamental del programa de lenguas es el alumno y no el maestro o el programa” (p. 68) labor que facilitan los libros de texto al establecer y presentar los conocimientos previamente.

Asimismo, Arrarte (2005) indica la utilidad del libro de texto en ELE, en su documento “Material didáctico para la enseñanza de ELE a secundaria”, presentando sus ventajas; en primer lugar el libro en el aula de ELE, para Arrarte, permite incluir una metodología enfocada a una serie de contenidos determinados y específicos, tener un material confiable y suficiente para implementar en el aula de clase, equilibrar el enfoque hacia las competencias de producción y

comprensión, enfocarse en el vocabulario requerido en determinada actividad, incorporar distintas áreas del conocimiento e incluir jergas y lenguaje coloquial. De esta manera, es posible evidenciar que el libro es un elemento de suma importancia en el aula de clase de ELE, pero también se convierte, gracias a sus características, en un elemento imperante y necesario en el campo de la enseñanza de español como lengua extranjera.

Lo anterior, bajo la mirada de múltiples autores presenta una problemática, pues siendo la herramienta imperante en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la escuela, es este mismo quien decide la totalidad de lo que debe ser pensado y aprendido en la escuela, y esto gira en torno a un círculo cerrado, “el saber escolar se presenta preelaborado según el código curricular hegemónico de la fragmentación disciplinar” (Bonafé, 2017, p. 63). Así, el libro de texto contribuye a la construcción de la semiosfera, pues es mediante estos textos que se enseña una lengua (en este caso, ELE), historia, valores, modelos de vida, etc. Por esta misma línea, Ajagán y Muñoz (2018) afirman que “el libro de texto está impregnado de ideologías y de mentalidades, ingredientes propios de la semiosfera y no tan solo de conocimientos neutrales” (p. 3).

Si bien se podría pensar que los libros de texto deberían presentar una mirada técnica y neutra de los conocimientos, multiplicidad de voces y de versiones, presencia de saberes tanto científicos como subjetivos, espacios de diálogo, análisis y reflexión, Ajagán y Muñoz (2018) presentan una serie de aspectos que indican que esta herramienta dista de responder a las características mencionadas.

En su primera tesis, los autores afirman que el libro de texto se encuentra socialmente condicionado, puesto que su producción tiene lugar en un medio social determinado, que influye



directamente en las condiciones de producción de los textos pedagógicos; aquí, los productores juegan un rol importante, puesto que ellos disponen de la libertad de elegir tanto las posiciones, como las estructuras, saberes, imágenes, contenidos y realidades a los que se expondrán los aprendices y los cuales tomarán como modelos culturales y sociales a seguir.

Otra de las tesis propuestas por los autores tiene que ver con el tipo de explicaciones y las versiones que los libros de textos brindan frente a determinados eventos. “El cómo se explique un suceso histórico no es en modo alguno rasgo irrelevante de los textos escolares” (Ajagán y Muñoz, 2018, p.7), ya que estos pueden estar cargados con sesgos ideológicos (entendiendo que su producción también surge de una serie de relaciones de poder) y pueden contribuir a condicionar la creación de representaciones mentales colectivas.

La siguiente de sus tesis indica que los libros de texto pueden tender a la monoacentuación y monofonía (p. 9). Un texto monoacentuado y monofónico tiende a eliminar y silenciar visiones del mundo alternativas, acallando así otras voces, y así se obtiene un monólogo autoritario. Finalmente, la última de sus tesis expone que los textos escolares han tenido una importante participación, adoctrinando a millones de ciudadanos en visiones ideológicas de la realidad coadyuvando a la creación de un “nosotros” que se percibió (y percibe) como superior y un “ellos” considerados como inferiores.

Es por las razones anteriormente descritas que, si bien los libros de texto han sido y siguen siendo un elemento imperante en el aula de clase, se debe tener una postura cuidadosa y crítica frente a estos, pues, siguiendo a Martínez Bonafé (2008), quien aprende con libros de texto, aprende que la cultura tiene un carácter estático, acabado y cerrado (p. 63) que no hay más

versiones y visiones de la realidad que aquella presentada en las páginas del libro, ya que este presenta una mirada enciclopédica y universalista tanto del conocimiento como de la cultura “independientemente de las plurales realidades nacionales, étnicas, sociales, de género, territoriales, ideológicas, subjetivas o de cualquier otro tipo en las que se asienta la diversa, compleja y conflictiva realidad que cada sujeto interpreta día a día” (Bonafé, 2008. p. 64)

Les sugiero que se detengan a leer más allá de lo visible, para analizar la carga de poder simbólico que transmite una forma de seleccionar, presentar, de ordenar el contenido, y que constituye todo un modo de hacer entender cuál es la cultura y el conocimiento que la escuela –desde ese libro de texto- considera como valioso (Bonafé, 2008, p. 64).

Ahora, frente al área que nos concierne en la presente investigación que es el aula de lenguas extranjeras, se definirá el papel que cumplen los libros de texto en la enseñanza de lenguas extranjeras. Es posible afirmar, con base en la teoría expuesta previamente, que son una herramienta de consulta y de apoyo casi infaltable para profesores y estudiantes, por lo cual adquieren un poder indiscutible. Cortazzi y Jin (1999).

Finalmente, frente al campo investigativo en torno al libro de texto en LE en los últimos años, gran parte de las investigaciones referidas a los libros escolares se han centrado en el análisis de su contenido ideológico y cultural en gran medida, dejando de lado aspectos formales y estructurales de la lengua misma, como sucedía anteriormente. A continuación, se presentan distintas investigaciones realizadas en torno al libro de texto en el aula de LE.

Una de las investigaciones realizadas sobre el uso del libro en el aula de lengua extranjera, fue llevada a cabo por Varón (2009), llamado “*Componente cultural en la enseñanza*

*del inglés en Colombia: Análisis de tareas e iconografía en libros de texto de bachillerato. 1994-2008*". El objetivo de esta tesis doctoral consistió en explorar, contrastar y comparar los conceptos explícitos e implícitos y las teorías acerca de la cultura que se presentaban en seis textos escolares producidos por editoriales extranjeras y empleados en la enseñanza del inglés como lengua extranjera en Colombia. Los hallazgos de esta investigación señalan que la característica predominante frente a los libros de texto analizados es que el contenido cultural depende del interés de sus autores en potenciar ciertas habilidades y conocimientos culturales e ignorar otros, así como en reforzar su identidad nacional, por lo que el contenido cultural se enfoca en reforzar la suya propia.

Frente a aspectos teóricos en esta área, en los últimos años se han realizado algunos avances en cuanto a las investigaciones y análisis de libros de texto de ELE, enfocados en aspectos de contenido tales como: representaciones culturales, otredades y estereotipos, así como de forma: el papel de la imagen, competencias y distribución temática. Un ejemplo de esto es la investigación realizada en el 2017 por Claudia Ortiz y Elizabeth Henao llamada "*La construcción del otro en un libro de texto en Francia*", en la que buscan identificar las formas de representación del "otro" en libros de texto de ELE usados en Francia.

Por otro lado, Yesenia López, en su investigación titulada "*Libros de texto de español como lengua extranjera y la representación de contenidos culturales*" (2017) identifica los contenidos culturales latentes en tres libros de texto de ELE usados en Colombia. Finalmente, en cuanto a aspectos de forma, se encontró con la investigación titulada "*Análisis de un libro de texto de español como segunda lengua extranjera a través de los cuatro puntos de la*

*competencia comunicativa*” (2008) realizado por Sayaka Shiota, en donde se analiza la forma en la que el libro guía e introduce el fortalecimiento de múltiples competencias.

Con todo lo anterior y, pese a que es posible encontrar investigaciones referentes a temas tales como la cultura y la otredad en los libros de texto, esta investigación se interesa en reconocer las relaciones de poder entre géneros en libros de enseñanza de ELE.

Estas investigaciones son importantes para el presente proyecto, ya que se enfocan en diferentes aspectos. Los diferentes puntos de vista y las metodologías investigativas buscan identificar estereotipos, contenidos culturales, formales y estructurales. En consecuencia, nos permitiría tener una visión más amplia del análisis de contenido en los libros de texto en el aula de LE y también conocer las diferentes posibilidades investigativas existentes.

### **Capítulo 3: Metodología**

En este capítulo se presenta todo lo correspondiente a la metodología de investigación empleada para el desarrollo de este proyecto. Con base en los objetivos se presentará, en primer lugar, la técnica de investigación que guiará este documento, correspondiente al enfoque mixto de alcance/tipo descriptivo. Luego, se presentará, el enfoque investigativo del análisis de contenido, acompañado de una descripción de los materiales analizados (libros de texto) incluyendo el paradigma. Por último, se expondrán los instrumentos diseñados para la recolección de datos y el procedimiento a llevar a cabo.

### 3.1 Paradigma de investigación

La presente investigación se va a desarrollar bajo el paradigma sociocrítico que se puede traducir por un deseo de cambio social a través de la investigación y la preocupación por los problemas de la población. Este trabajo tiene como objetivo cambiar las prácticas docentes y para ellos es necesario hacerlo desde una perspectiva crítica feminista, centrada en el género en relación con distintas categorías sociales, en este caso, el poder. Así mismo, nos da información sobre su funcionamiento y organización, y es justamente este, el objetivo de investigación: develar las relaciones de poder presentes, desde la categoría de género en libros de texto de ELE.

En esta medida el punto de vista feminista, de acuerdo con Blázquez (2010) es necesariamente no sexista y no androcéntrico, y “tiene un objetivo de estudio particular que son las mujeres, los hombres o la importancia del género” (p. 69). Así es claro que, en toda investigación de carácter feminista, hay un punto de vista -explícita o implícitamente- en la división social por géneros, su jerarquía (subalternidades) y sus relaciones de poder.

Se debe tener en cuenta que es absolutamente necesario, dentro de la realización de una investigación de carácter feminista, tener en cuenta nociones como opresión, explotación, patriarcado, discriminación, género, relaciones entre géneros y relaciones de poder. Por otro lado, el término *deconstrucción* también se encuentra fuertemente presente al hablar de punto de vista feminista, pues este “en su forma más simple significa el análisis metódico de lo publicado sobre el tema que se esté trabajando para descubrir los sesgos sexistas e intentar corregirlos” (Blázquez, 2010, p. 70).

Una investigación guiada por el punto de vista feminista requiere entonces, de una metodología desarrollada de determinada manera, puesto que se enfoca en determinados aspectos, técnicas y problemas de investigación “y su objetivo final es transformar la condición subalterna de las mujeres y de los demás actores sociales que han sido víctimas de los poderes sociales” (Blázquez, p. 71)

### **3.2 Enfoque de investigación: Enfoque Mixto**

La investigación que se lleva a cabo tiene un enfoque mixto que permite combinar enfoques cuantitativos y cualitativos en una misma investigación. Se decidió utilizar este tipo para poder emplear ambas fortalezas en nuestro trabajo investigativo de manera que se reduzcan los potenciales errores de interpretación: “se agrega valor al estudio en comparación con utilizar un único enfoque.” (Hernández Sampieri et al., 2014, p.536). Adicionalmente, hoy en día, en muchos temas de investigación se requiere un enfoque mixto dado que los fenómenos estudiados se vuelven más complejos, abordados a través de diferentes ciencias. Frente a esto, Hernández Sampieri et al. (2014) nos da un ejemplo claro:

Por ejemplo, una organización, digamos una universidad. Es una realidad “objetiva”: tiene capital, oficinas, mobiliario, ocupa una extensión física, tiene determinados metros construidos, un número específico de alumnos, profesores y personal administrativo; se puede ver y tocar, es algo tangible; pero también constituye una realidad “subjetiva”, compuesta de diversas realidades (sus miembros perciben diferente muchos aspectos de ella, y sobre la base de múltiples interacciones se construyen significados distintos, se

experimentan vivencias únicas y emociones, deseos y sentimientos, por ejemplo, ira, envidia, amistad, celos, amor romántico). Así, para poder “capturar” ambas realidades coexistentes (la realidad intersubjetiva), se requieren tanto la visión “objetiva” como la “subjetiva”. (p.536).

En primer lugar, el enfoque cuantitativo es un tipo de investigación secuencial y probatorio. Se centra en la necesidad de medir y estimar la magnitud de ciertos fenómenos en un contexto dado basado en un proceso estructurado (Hernández Sampieri et al., 2014). Dado que los datos son productos de una medición, siempre se van a representar mediante números. Este enfoque de investigación busca predecir o encontrar regularidades para intentar generalizar los resultados encontrados de manera objetiva y formal (Hernández Sampieri et al., 2014). Mediante el uso del enfoque cuantitativo, se busca entonces, en la presente investigación, identificar la presencia o ausencia -si este fuese el caso-, de representaciones cisgénicas y heteronormativas del género.

El enfoque cuantitativo será entonces, pilar en el examen de la presencia y frecuencia de aparición de ciertos comportamientos. Asimismo, se puede recoger, a partir del texto el número de personajes masculinos, femeninos, no-binarios o transgéneros; la presencia y la repetición de colores, de prendas de vestir, de aspectos físicos de personajes y accesorios; así como ocupaciones y roles según el género de los personajes y actores del libro de texto. Lo anterior, con el fin de acompañar y reforzar la información que arrojará el análisis cuantitativo de los datos, con el fin de brindar mayor validez y confiabilidad a los hallazgos y conclusiones de los investigadores.

En segundo lugar, las investigaciones de enfoque cualitativo se enfocan en la exploración y la descripción de ciertos fenómenos. A través de este, se pueden generar hipótesis a lo largo de la investigación, así como recolectar datos “expresados a través del lenguaje escrito, verbal y no verbal y visual, los cuales describe, analiza y convierte en temas que vincula, y reconoce sus tendencias personales.” (Hernández Sampieri et al., 2014, p. 9). Si el enfoque cualitativo es una herramienta para entender conceptos, construcciones y teorías, puede ser un enfoque valioso para entender las relaciones de poder transmitidas a través del género cisgénero y heteronormativo.

Así mismo, la investigación cualitativa busca ir más allá del significado de los fenómenos estudiados; busca entender las realidades e interpretar los acontecimientos, generar cambios y transformar la realidad (Cortés y Díaz, 2020). En este sentido, el enfoque cualitativo nos permite examinar los datos recogidos en el análisis cuantitativo para luego reforzar los hallazgos en cuanto a las relaciones de poder frente al género, bien sea respecto de la presencia o ausencia de posibilidades cisgenéricas y heteronormativas del género.

Para terminar, la descripción de los resultados encontrados en los libros *Aula Internacional* y *Aula América* nos permitirá cumplir con los objetivos de investigación, a saber, presentar los contenidos que representan las relaciones de poder desde la categoría de género en los libros de texto de ELE.

### **3.3 Diseño de la investigación: Descriptivo**

Con este estudio, se busca describir las potenciales representaciones de relaciones de poder desde la categoría de género en dos libros de texto de español como lengua extranjera:



*Aula Internacional Nueva Edición y Aula América*. Para Hernández Sampieri (2014) el diseño descriptivo busca “especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice. Describe tendencias de un grupo o población.”.

### **3.4 Técnica investigativa: Análisis de Contenido**

El Análisis de Contenido es una técnica cualitativa que permite identificar diferentes tipos de discursos (escritos, orales, semióticos, etc.). Se trata de interpretar el discurso en su contexto a través de hipótesis basadas en inferencias que pueden ser replicables (Cohen et al, 2007) y se puede realizar con cualquier texto escrito haciendo énfasis en las características lingüísticas. Adicionalmente, permite la reducción de cantidades copiosas de datos escritos a proporciones manejables y comprensibles (Cohen et al, 2007). Los objetivos del Análisis de Contenido son varios, como la descripción de la frecuencia relativa y la importancia de ciertos temas o términos, la evaluación del sesgo, los prejuicios o la propaganda en los materiales impresos, la codificación de preguntas abiertas en las encuestas, descripción de patrones y tendencias en el contenido comunicativo (Cohen et al, 2007). Por lo anterior, se elige esta técnica cualitativa que se va a inscribir en la presente investigación de enfoque mixto, puesto que su definición se enmarca hacia los objetivos del trabajo investigativo

#### *3.4.1 Componentes de la técnica de investigación: Análisis de Contenido.*

Según Krippendorff (2012) existen seis fases que componen el Análisis de Contenido:

**1. Unificar:** Es la diferenciación entre los diferentes segmentos de los textos, imágenes y sonidos que pueden tener una relevancia significativa para el análisis. La unificación no tiene un lugar específico durante el trabajo investigativo, sino que se desarrolla en varios

momentos. Para esto se necesita una muestra que sea representativa de la información expuesta en el material analizado. En este caso, los libros de texto son representativos de la información y por esta razón se van a analizar.

**2. Delimitar la muestra:** Es la limitación, por parte del investigador, de las observaciones a una cantidad manejable. Este proceso permite economizar esfuerzos durante la investigación. A su vez, el texto se analiza en términos de párrafos, oraciones o palabras que se pueden estudiar desde discursos literarios, temas, tramas o géneros. Por consiguiente, se escogerán las unidades de análisis de acuerdo con las unidades del libro seleccionadas, teniendo en cuenta los personajes y el carácter potencialmente cisgenérico del género.

**3. Codificar:** Se tiene que establecer un sistema de recopilación de las unidades y muestras para darles sentido y conectar los datos recolectados con la problemática de la investigación. Se puede crear a partir de textos no editados, imágenes originales y/o sonidos no estructurados, registros permanentes de las muestras. Las actividades de codificación de datos se hacen a través de la inteligencia y la comprensión humanas. Esto significa que, para evitar sesgos, se debe analizar objetivamente los datos contrastándolos con los recursos teóricos.

**4. Reducir:** Consiste en reducir los datos a una representación manejable. Se resume, se simplifica la información y se verifica la importancia de cada muestra. Es imperativo evitar repeticiones y reducir la diversidad de los datos para quedarse con los que son valiosos para el proyecto.

**5. Inferir de manera abductiva los fenómenos contextuales:** Se trata de relacionar los datos (textos, imágenes, sonidos) con lo que significan, refieren, implican, provocan o causan en un contexto específico.

**6. Narrar:** Hay que exponer los hallazgos obtenidos durante la recolección y el análisis de los datos de manera clara para la comprensión del lector.

Krippendorff (2012) también menciona que estos seis pasos no se desarrollan necesariamente en este orden y pueden intervenir en diferentes partes de la investigación.

### **3.5 Enfoque Crítico Feminista: teoría del punto de vista feminista**

A través de la historia, diferentes disciplinas y contextos como lo son el científico, social, político, educativo, entre muchos otros, han estado marcados por modelos jerárquicos, binarios, heteronormativos y androcentristas (Barral et al., 1999), que han sido definidos mediante relaciones de poder en respuesta a las necesidades de desarrollo social y las características de una época.

Como consecuencia de estas prácticas, el feminismo se convierte entonces, en un movimiento tanto social como intelectual, que busca introducirse en todos los campos con el fin de aportar nuevas formas de ver las prácticas y las relaciones sociales, y con ello, fomentar el desarrollo y la reelaboración de un pensamiento crítico distinto, incluyendo, como elemento esencial, las relaciones de género, “lo que propicia una eclosión heterogénea de ideas, debates y propuestas” (Colás, 2003, p. 2). Al respecto, Dadds (2011) afirma que la teoría feminista “is

constantly interrogating an entire interconnected system, and by doing so, is aiming towards liberation, emancipation, and empowerment”. (Dadds, p. 177)

Así, el feminismo como método o alternativa investigativa, parte del presupuesto de que los modos de pensar no son modelos invariantes y que “el feminismo puede enriquecer el quehacer científico al generar ideas y modelos científicos útiles para la humanidad” (Colás, 2003, p. 6). Para ello, desde sus orígenes, se ha enfocado en estudiar *hacia arriba*; es decir, se centraba en la explicación del funcionamiento de las relaciones de poder y de género desde las instituciones sociales dominantes, y sus ideologías en lugar de hacerlo *desde abajo*, es decir, estudiando directamente la vida de los grupos marginados con el fin de desvelar las ideologías, relaciones de poder y teorías que mantienen y justifican el sistema sexo-género binario, socialmente conocido y aceptado (Blázquez, Flores y Ríos, 2010).

Blazques et al (2010)., en su libro titulado *Investigación feminista: epistemología, metodología y representaciones sociales*, expone cuatro características que demuestran el carácter innovador y la importancia del punto de vista crítico feminista en el campo investigativo, concepto en el que se basará el desarrollo de esta propuesta. En primer lugar, este se interesa en estudiar *hacia arriba*; es decir, intenta ambiciosamente trazar “el mapa de las prácticas del poder, de las maneras en que las instituciones dominantes y sus marcos conceptuales crean y mantienen relaciones sociales opresivas” (p. 51) con el fin de conocer el problema desde sus orígenes y así evaluar y proponer acciones de cambio.

Asimismo, y, en segundo lugar, devela estas realidades brindando nueva información sobre cómo funcionan las estructuras jerárquicas sociales y las opresiones y desventajas

ejercidas, y de qué manera son justificadas desde el poder para continuar perpetuando estas prácticas; colocando el problema o culpando a aquellos marginados por su actuar y su “diferencia”.

En tercer lugar, esta teoría no solo se centra en la experiencia, en lo que dicen o creen los miembros del grupo oprimido (aunque es parte fundamental en ella), sino que también requiere de documentos históricos, recolección de datos objetivos, censos, análisis, etc., por lo tanto, “no es posible privilegiar automáticamente las perspectivas de los oprimidos como expresiones fidedignas” (Blázquez et al., 2010, p. 51).

Por último, esta teoría busca despertar una conciencia grupal, más allá de querer cambiar la conciencia individual. Cada grupo oprimido debe comprender, de manera colectiva, que “cada uno de sus integrantes está oprimido porque él o ella son miembros de ese grupo —negro, judío, mujer, pobre o lesbiana—” (Blázquez et al., 2010, p. 51), no porque merezca ser oprimido individualmente, sino por pertenecer a un colectivo reconocido como “los otros”. En esta medida, el concepto de mujer según Simone de Beauvoir (1949) se refiere al sexo biológico. Como mencionado anteriormente, para Butler (1999) existe una gran variedad de mujeres y de feminismos, por ejemplo, existen mujeres lesbianas y masculinas, mujeres negras o mujeres transgénero dependiendo de su identidad. Al respecto, De Saxe (2014) afirma que es necesario examinar “the collective forms of oppression as the starting points (one’s reality), of which we can then move forward to combat and free ourselves from this oppression through critical action and intervention” (p. 535).

Es preciso señalar que no se trata de que las mujeres, por el hecho de serlo, realizan, necesariamente, un tipo de investigación distinta, con una metodología diferente. Por el contrario, un punto de vista crítico feminista es una puerta de acceso hacia una perspectiva de investigación diferente, aun siguiendo los lineamientos positivistas. Esta, si bien es nombrada “feminista”, no quiere decir que única y exclusivamente son las mujeres aquellas que tengan derecho o quieran emplearla, o que de ahora en adelante este punto de vista deberá ser el que impere:

No se trata de llevar a cabo ahora investigaciones meramente ginecocéntricas. Quiere decir que, en lugar de ignorar, marginar, borrar, hacer invisible, olvidar o incluso deliberada y abiertamente discriminar el quehacer de las mujeres en el mundo, se busca indagar en dónde están y qué hacen o no hacen, y por qué. Además, nos permite entender la conflictiva relación entre los géneros y, por lo tanto, comprender mejor el quehacer de los hombres quienes no están solos en este planeta (Blazquez et al. 2010, p. 75).

Se trata, entonces, de una alternativa investigativa emancipadora, que se centra en el género y su relación con el poder en distintos ámbitos sociales, en donde convergen tanto la experiencia, como la evidencia tanto histórica, como escrita, entre otros. Al respecto, Sandra Harding (1986) afirma que las técnicas investigativas no son feministas por sí mismas, sino que únicamente puede serlo la manera de usarlas, así, bajo este enfoque crítico investigativo, la manera en que se le escucha, observa o pregunta, tiene un enfoque distinto, el cual busca corregir el sesgo sexista y contrarrestar el androcentrismo, ya que, como lo afirma de la Barre (1990) “la mente no tiene sexo”.

Como partícipes del ámbito educativo, afirma Smith (1999), es necesario avanzar en investigaciones frente a la opresión y diversas injusticias que se encuentran, tanto dentro del ámbito educativo, como fuera de él, de la misma manera afirma que “histories must be retold, authenticated, and rewritten in order to remove the oppression of theories that continue to be perpetuated, unchallenged, and stagnant within the academy”. Así, las características centrales del enfoque crítico feminista incluyen:

The recognition that gender is a phenomenon which helps to shape our society. Feminists believe that women are located unequally in the social formation, often devalued, exploited, and oppressed... Feminism is a social theory and social movement, but it is also a personal political practice. For feminist educators, feminism is a primary lens through which the world is interpreted and acted upon (Kenway & Modra, 1992, p.139).

### **3.6 Objetos de estudio**

#### **3.6.1 Documentos**

De acuerdo con Gracia (1994), el concepto de documento tiene una gran amplitud, pues todo lo que tiene una expresión material, entra en él: manuscritos e impresos. Libros, folletos, hojas sueltas de propaganda, gráficos, fotografías, dibujos, planos, películas, discos, cintas magnetofónicas, estadísticas, objetos, monumentos, en fin, todo lo que sirve para «informar» sobre una materia tiene calidad de documento.

En esta investigación el libro de texto fue usado como documento, puesto que es un material escrito que presenta saberes y visiones del mundo frente a distintos ámbitos como el social, histórico, político, cultura, entre otros, y, por lo tanto, es de suma importancia reflexionar

frente a la pertinencia de su contenido, en este caso, frente a la visión de relaciones de poder entre géneros que pueden llegar a presentar de manera tanto explícita como implícita mediante sus contenidos.

### ***3.6.2 Materiales seleccionados para realizar el análisis***

El presente estudio se realiza basado en el libro de texto, que, como ha sido mencionado reiteradamente en las líneas anteriores, sigue siendo un elemento casi que imperante en el aula de clases, en lo que a esta investigación concierne, en el aula de lenguas extranjeras, gracias a su facilidad de uso, economía de tiempo en términos de preparación y sobre todo el establecimiento y reproducción de saberes mediante los discursos que surgen de las relaciones de poder presentes en los textos.

Teniendo en cuenta estos aspectos y en busca de analizar las formas en las que se presentan las relaciones de poder entre géneros en una herramienta tan empleada y cargada de significados como lo es el libro de texto, el material seleccionado para el desarrollo del presente análisis corresponde a dos libros de enseñanza de ELE: *Aula Internacional Nueva Edición* (fecha original de edición, 2013) y *Aula América* (con fecha de edición 2018), pertenecientes a la editorial Difusión.

La selección de los libros de texto analizados se realizó como resultado de distintas condiciones. La primera de ellas corresponde al enfoque base de los libros de texto, en este caso, de acuerdo con su descripción, estos apelan al enfoque comunicativo, el cual busca brindarle a los estudiantes una perspectiva de uso real de la lengua, lo que supone la presencia de contextos sociales y saberes más cercanos a la realidad lingüística y cultural de la LE, así, se presentan



relaciones de poder, conocimientos y versiones de la realidad que se interiorizan mediante su uso en un ambiente comunicativo; esto nos lleva, entonces, a buscar analizar los contenidos presentes desde una perspectiva crítica, así como la presencia de poder y género reflejada en ellos y reflexionar sobre estos contenidos en el aula de ELE.

Por otro lado, un segundo criterio de selección de los libros tiene que ver con la diversidad de orígenes y contextos tanto sociales como educativos de las investigadoras. Así, se encuentran dos perspectivas tanto lejanas como cercanas a las versiones de los libros, la cultura, vocabulario, costumbres, imaginarios, etc., en estos presentes. Esto permite contrastar cómo se presentan los saberes y la visión de mundo de los dos libros frente a las relaciones de poder entre géneros.

### **3.6.2.1 *Aula Internacional Nueva Edición***

El libro de texto *Aula Internacional*, elaborado por Corpas, Garmendia & Soriano y publicado por la editorial difusión, es una serie de 5 libros que van desde el nivel A1 hasta el nivel B2.2, según los niveles de desarrollo de la lengua del Marco Común Europeo de Referencia para la enseñanza de las lenguas (MCER)<sup>3</sup>. De acuerdo con la casa editorial *Difusión*, el libro se presenta como herramienta que introduce al alumno a la lengua española de una manera sólida y eficaz, dándole los elementos lingüísticos, culturales y estratégicos para comunicarse y seguir

---

<sup>3</sup> Para más información dirigirse a: Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación. Instituto Cervantes. (2002). Recuperado de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)

avanzando en su aprendizaje de la lengua, toda vez que adapta sus contenidos a las necesidades de los alumnos que están estudiando español en el extranjero.

Cada libro de la serie está dividido en unidades didácticas que se presentan siguiendo cuatro secciones: 1) *comprender*; que incluye textos y documentos de distinto tipo para contextualizar los contenidos lingüísticos y comunicativos, con el fin de que los estudiantes desarrollen actividades de comprensión; 2) *explorar y reflexionar*; en donde se presentan pequeños corpus para que los estudiantes, a partir de la indagación y la deducción, logren inferir el uso de esquemas gramaticales y funcionales; 3) *practicar y comunicar*; con el que se busca poner en práctica los contenidos presentados por medio de micro tareas comunicativas, que tienen en cuenta la experiencia del estudiante buscando también fortalecer la comprensión intercultural; 4) *viajar*, que aparece como la última sección de cada unidad, el cual incluye textos variados, enriquecidos con contenidos culturales que permiten al estudiante comprender tanto los saberes, como la realidad cotidiana de los países de habla hispana, y finalmente, cada libro de texto contiene un glosario en sus páginas finales.

Cada nivel del libro va acompañado por el libro para el profesor y un CD con audios que son complemento para algunas actividades del texto del estudiante. Para el presente estudio se escogió el libro 1 de la serie que equivale al nivel A1. Este libro está dividido en 9 unidades temáticas que se muestran en la siguiente tabla.

**Tabla 1**

*Unidades que componen el libro*

UNIDAD	NOMBRE
Unidad 0	En el aula
Unidad 1	Nosotros
Unidad 2	Quiero aprender español
Unidad 3	¿Dónde está Santiago?
Unidad 4	¿Cuál prefieres?
Unidad 5	Tus amigos son mis amigos
Unidad 6	Día a día
Unidad 7	¡A comer!
Unidad 8	El barrio ideal
Unidad 9 Aula América	Una vida de película
Unidad 9 Aula internacional	¿Sabes conducir?

El libro presenta cada unidad con un objetivo funcional que deben alcanzar los estudiantes una vez esta es finalizada. Para el alcance de estos objetivos, las unidades incluyen una serie de elementos que sirven para adquirir conocimiento funcional de la lengua, reconocer formas gramaticales y adquirir vocabulario; tales elementos se denominan recursos comunicativos, recursos gramaticales, y recursos léxicos respectivamente.

### **3.6.3.2 Aula América**

Por su parte, el libro de texto *Aula América*, de acuerdo con el Instituto Caro y Cuervo, nace con el propósito de ser un material que muestre la realidad lingüística y cultural con la que estudiantes y profesores se encuentran a diario en Hispanoamérica. Para ello, presenta las variantes fonéticas, gramaticales y léxicas del español de América e invita a estudiantes y profesores a apreciarlas como un reflejo de la diversidad cultural de diecinueve países unidos por su lengua, haciendo del aula de clase el contexto perfecto para el aprendizaje de la lengua,

gracias a su variedad y equilibrio en cuanto a actividades de comprensión, producción e interacción; y debido a sus recursos gráficos y auditivos.

Para lograr el objetivo anterior y con el fin de posibilitar el abordaje de variantes léxicas, se ha incluido una sección (a diferencia de su versión inicial: *Aula Internacional*) llamada “Palabras y sus variantes” al final del libro, con el fin de evidenciar que estas diferencias enriquecen la comunicación entre los hablantes. Asimismo, este libro de texto intenta presentar, en numerosos textos y documentos, los referentes culturales propios de Hispanoamérica, tales como: personas, lugares, costumbres, entre otros.

Como ha sido descrito a lo largo del apartado sobre el libro de texto *Aula Internacional*, este libro va acompañado por el libro para el profesor y un CD con audios, que actúan como complemento para algunas actividades del libro de texto del estudiante. Nuevamente, frente a *Aula América*, se eligió, para el presente estudio, el libro 1 de la serie que equivale al nivel A1, con el fin de analizar los libros situados en un mismo nivel educativo. Estos libros están divididos en 9 unidades temáticas, adoptando el mismo nombre, salvo en la unidad 9, la cual recibe el nombre de “¿Sabes conducir?” en el libro *Aula Internacional*, mientras que en el libro de texto *Aula América* recibe el nombre de “Una vida de película”.

La selección de estos libros se fundamenta en los propósitos y objetivos ya expuestos en capítulos anteriores; así como en la preocupación por analizar y describir los contenidos en términos de género y poder presentes dentro de los libros de ELE y su incidencia en el contexto educativo y en las construcciones conceptuales de los discentes, pues, los libros, como se ha descrito anteriormente, son poseedores de verdades y puntos de vista que pueden afectar las

perspectivas, concepciones, modos de actuar, de leer el mundo, debido a diversas características, y es por ello que es de suma importancia convertirlo en un objeto de análisis y reflexión.

### **3.7 Criterios para la selección de datos**

Con el fin de asegurar que en el presente documento investigativo se seleccionen los datos de modo sistemático, imparcial y organizado, se siguieron las siguientes pautas:

1. A partir de un preanálisis y con el fin de reducir la cantidad de información a recolectar, se describen las relaciones de poder desde la categoría de género. Elementos culturales, metodológicos, de contenido, pedagógicos, estereotipos, entre otros no serán foco de atención o análisis en la presente investigación.
2. Con el fin de reducir la cantidad de información y enfocarse en aspectos puntuales, y a la vez realizar un análisis juicioso y exhaustivo, se analiza el contenido de cuatro unidades de cada libro para un total de ocho, siendo las mismas en ambos y tomando como referencia el contenido escrito y audiovisual de cada unidad en mención.

La selección de dichas unidades, se realiza mediante un procedimiento aleatorio sistemático, el cual consiste en la organización numérica del objeto de estudio, en este caso, las unidades temáticas (9 en cada libro); la definición del tamaño de la unidad de análisis y finalmente la realización de un cálculo matemático mediante la división de las unidades de muestreo (9) con el número definido para las unidades de análisis (4), cálculo que arroja como resultado el número dos, el cual corresponderá al número aleatorio de selección de las unidades, siendo la unidad 3 el número de arranque, esta elegida al azar, mediante el procedimiento de

selección de “tómbola” (Baptista, Fernández y Hernández 2014), arrojando como unidades de análisis de investigación, las unidades 1, 3, 5, 7 y 9 de cada libro. Por último, la selección de la unidad empleada para la aplicación del pilotaje procedimental se elige, mediante el procedimiento de la tómbola, dando como resultado la unidad número uno (1). (Ver tabla 2)

**Tabla 2**

*Unidades Seleccionadas Para El Análisis*

UNIDAD	NOMBRE
Unidad 1 (pilotaje)	Nosotros
Unidad 3	¿Dónde está Santiago?
Unidad 5	Tus amigos son mis amigos
Unidad 7	¡A comer!
Unidad 9 Aula América	Una vida de película
Unidad 9 Aula Internacional	¿Sabes conducir?

3. El análisis se centra en la descripción de los personajes. Los lugares, contextos, situaciones, ambientes, y contenidos de otro tipo ajeno a los personajes no se tendrán en cuenta.

### **3.8 Instrumento de recolección de datos: Tabla Dinámica**

Como fue mencionado anteriormente, se hace uso de un paradigma sociocrítico desde un punto de vista crítico feminista, enfoques cuantitativos y cualitativos y un diseño descriptivo. La primera etapa cuantitativa consiste en recolectar la frecuencia de aparición de personajes sexuados y no-sexuados (por ejemplo: hombres, mujeres o neutros) (Butler, 1999), de sus

actividades y comportamiento en los dos libros de texto a través de una adaptación de la tabla de Brugeilles y Cromer (2009) de la UNESCO. Gracias a una tabla dinámica basada en Brugeilles y Cromer (2009) será posible recolectar las características de cada personaje que se encuentra en las unidades estudiadas. Al ser un instrumento de recolección mixto, la tabla dinámica es de gran ayuda, pues posibilita observar la frecuencia de aparición de ciertas figuras, pero también nos ayuda en la descripción de sus comportamientos. Este instrumento nos permite cruzar la información y tal vez descubrir patrones de comportamiento o juego de rol en función del sexo de cada personaje. A continuación, se exponen las categorías inicialmente identificadas por Brugeilles y Cromer (2009) que permitirán identificar los diferentes tipos de géneros que se encuentran en las unidades:

- Personaje: Nombre del personaje
- Unidad en donde se encuentra
- Página
- Tipo de contenido: texto, imagen, audio
- Sexo atribuido (a través de pronombres, apelaciones, atributos físicos)
- Actividades:
  - Actividad escolar
  - Actividad ocupacional (formal o no formal)
  - Actividad doméstica
  - Actividad de compra
  - Actividad de cuidado

- Actividad de ocio, recreativa o deportiva
- Actividad social
- Actividad personal de rutina (lavarse, comer, dormir, etc.)
- Actividad negativa (cometer un error, romper algo; hacer algo inapropiado, causar problemas)
- Actividad exitosa (ganar, volverse famoso/a).
- Accesorios:
  - Corte del cabello: corto, medio, largo
  - Ropa: pantalón, gorra, chaqueta, camiseta, jeans, short, tenis, tacones, sandalias, gafas, traje, sombrero, vestido, falda, blusa, bufanda, fular
  - Joyas: aretes, manillas, collares, piercing
  - Objetos: celulares, audífonos, libros
  - Maquillaje
- Colores: rojo, negro, azul, verde, café, rosado, blanco, gris, amarillo, anaranjado, colorido

### *3.8.1 CODIFICACIÓN*

A partir de las categorías definidas anteriormente por el texto de Brugeilles y Cromer (2009), se han agregado otras categorías que no aparecían al largo de la recolección de datos como:

- Actividades turísticas, deportivas y artísticas



- Lugares deportivos (canchas, gimnasio), playa, lugares culturales (museos, exposiciones, conciertos), restaurantes y cocina.
- Ropa deportiva, chalecos, gorras, disfraces y ropa para bebés.
- Accesorios para el cabello (diademas, pinzas, moñas y moños), objetos deportivos, bolsos, objetos relacionados con la alimentación (platos, cubiertos, vasos, comida), armas, objetos médicos (oxígenos, medicinas) accesorios de playa (flotadores)

Además, y con el objetivo de cruzar las informaciones recolectadas en los libros de texto, se optó, en un primer momento, por una codificación abierta, la cual se define como el examen de datos que permite identificar y darle sentido al texto (San Martín Cantero, 2014). Esta nos permite encontrar la frecuencia de aparición para cada categoría de manera separada.

Posteriormente, se usa un sistema de codificación axial; esta se refiere a la identificación de las relaciones entre las categorías obtenidas a partir de la codificación abierta (San Martín Cantero, 2014). Este tipo de codificación se traduce en una tabla dinámica, la cual se usa para cruzar los hallazgos de cada categoría. A partir de códigos alfanuméricos, se puede entender quiénes son los personajes presentes en los libros, a qué sexo pertenecen y gracias al cruce de información identificar los juegos de roles que adoptan.

#### **Capítulo 4: Análisis y Resultados**

Después de haber unificado, reducido y codificado las muestras obtenidas, se procede a la descripción y al análisis de los resultados encontrados a raíz de los procesos de recolección y

sistematización de datos en las tablas dinámicas previamente descritas. Para ello, se redujeron los hallazgos, destacando la información más relevante y haciéndola entendible para los lectores en términos cualitativos. En consecuencia, las categorías que no aparecieron o que aparecieron muy pocas veces no fueron incluidas dentro de los resultados, al no contar con una ocurrencia significativa o susceptible de análisis.

## 4.1 Descripción de resultados

### 4.1.1 Análisis Cuantitativo

Luego de haber verificado los resultados dos veces con el fin de evitar errores en los datos y generar sesgos, se exponen los resultados obtenidos a través de la herramienta de recolección de carácter mixto empleada, siendo este, la tabla dinámica (ver anexos N y O). Así, en un primer momento se presentarán los hallazgos en términos cuantitativos, apoyándonos en la representación de gráficas como barras y tortas, junto con la descripción de los hallazgos.

Para empezar con los hallazgos obtenidos tras el análisis de los libros de texto desde todas las categorías previamente propuestas, el análisis se centrará en la frecuencia de aparición y en la diversidad frente a la identidad de género y sexo, presentes a lo largo de las ocho (8) unidades estudiadas en los libros de texto *Aula Internacional* y *Aula América*. Así, los primeros hallazgos realizados corresponden a un total de 322 personajes repartidos de la siguiente forma:

### Tabla 3

*Número De Personajes En Función De Su Sexo En Los Dos Libros De Texto*

	PERSONAJES DE SEXO	PERSONAJES DE SEXO	PERSONAJES DE SEXO
--	--------------------	--------------------	--------------------

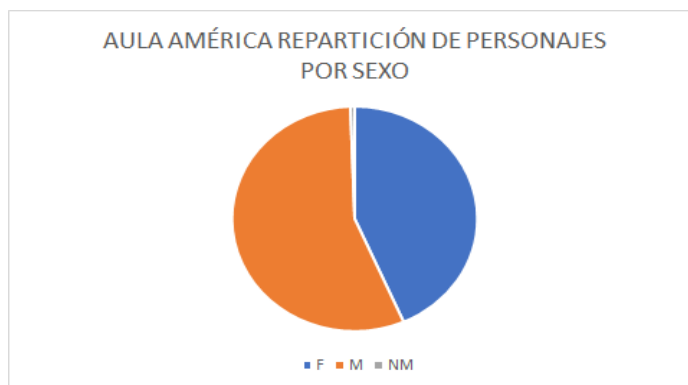
	FEMENINO	MASCULINO	NEUTRO
<i>AULA AMÉRICA</i>	80	103	1
<i>AULA INTERNACIONAL</i>	59	77	2

El sexo de los personajes, para la recolección y categorización de los datos en esta fase, se determinó a partir de sus condiciones físicas y biológicas al encontrarse en imágenes o fotografías. Por el contrario, cuando el personaje presentaba solamente en textos escritos (relatos, descripciones, ejemplos, etc.) y no en imágenes, se podía distinguir su sexo a través del uso de pronombres (él, ella), nombres (Carlos, María) y adjetivos tanto masculinos como femeninos (guapo, bonita) o por nombres no-mixtos. Por último, al tratarse de audios, fue posible identificar el sexo del hablante bien fuese por su voz, o por los pronombres, adjetivos y sustantivos que se empleaban.

Lo anterior es respaldado por las figuras 1 y 2, en las que se evidencia gráficamente que las mujeres, los hombres y los personajes de sexo no definido representan casi la misma frecuencia de aparición, tanto en el libro *Aula Internacional*, como en el libro *Aula América*. Así, los hombres aparecen una mayor cantidad de veces en comparación con las mujeres, siendo esta disparidad de magnitudes considerables en ambos textos; situación que persiste con respecto a los personajes de los cuales no se conoce el sexo los cuales no tienen atributos físicos ni nombres o pronombres que nos hubieran podido dar a entenderlo o interpretarlo; cabe aclarar que estos personajes se trataban de tres bebés.

**Figura 1**

*Repartición de los personajes de sexo Femenino, Masculino y No Mencionado en el libro Aula América.*



**Figura 2**

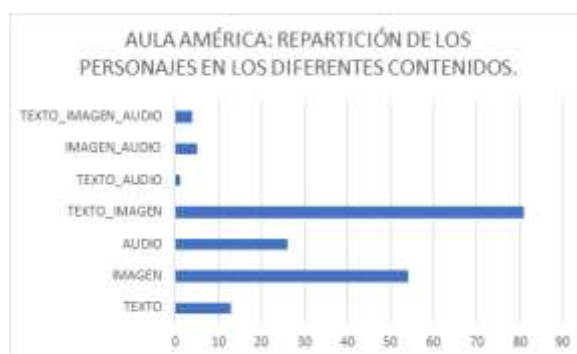
*Repartición de los personajes de sexo Femenino, Masculino y No Mencionado en el libro de texto Aula Internacional.*



En lo que respecta a los tipos de contenido del libro de texto en los cuales hacen presencia los personajes, se logró evidenciar que estos aparecen en todos los campos: textos, audios e imágenes. No obstante, se observó, en ambos documentos, una mayor frecuencia de personajes en las imágenes, seguido de combinaciones de texto con imágenes. En tercer lugar, se encuentra una importante frecuencia de aparición en audio y finalmente, combinaciones entre texto y audio e imagen y audio (ver figuras 3 y 4). Cabe aclarar que los contenidos combinados con audios (texto con audios, imágenes con audios) son relativamente pocos.

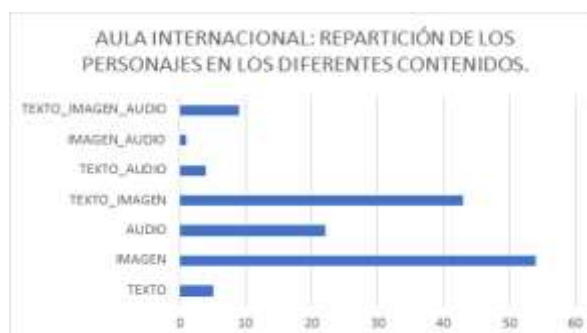
### Figura 3

*Repartición de los personajes en los diferentes contenidos del libro Aula América.*



### Figura 4

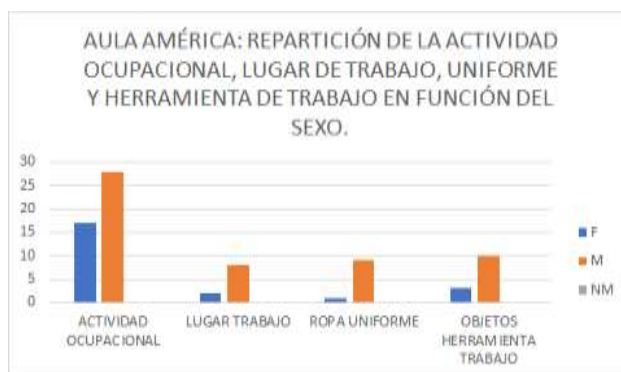
*Repartición de los personajes en los diferentes contenidos del libro Aula Internacional.*



Ahora bien, en cuanto a la categoría de actividades desarrolladas por los personajes, bien sea estas de tipo laboral, social, ocio, entre otros., las actividades relacionadas con la interacción social, el turismo y el ocio se ven tanto en hombres como en mujeres, en ambos libros. Sin embargo, existen actividades dentro de las cuales se han podido destacar diferencias; así, en el libro *Aula América*, 28 hombres desarrollan una actividad ocupacional (trabajo remunerado o voluntario) versus 17 mujeres en el desarrollo de estas labores. Esto también ocurre en el libro *Aula Internacional*, no obstante, la disparidad de género versus actividades no es tan amplia en el sector laboral. Igualmente, los hombres se encuentran de una manera más frecuente en sus lugares de trabajo con sus correspondientes uniformes puestos y sus respectivas herramientas de trabajo en el libro *Aula América*, mientras que en el libro *Aula Internacional* esta diferencia no es tan significativa (ver figuras 5 y 6).

### Figura 5

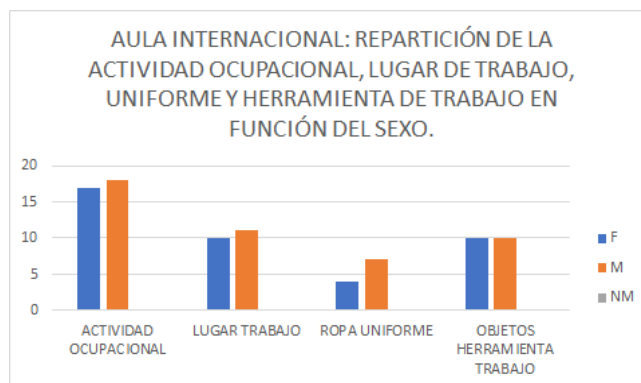
*Repartición de personajes Femeninos, Masculinos y No Mencionados en función de la presencia de actividad ocupacional, de un lugar de trabajo, de un uniforme de trabajo y de herramientas de trabajo en el libro Aula América.*



En este aspecto, es posible notar una significativa diferencia entre roles y ocupaciones dentro de los libros de texto, pues, *Aula América* sectoriza y divide desde el género distintas actividades entre personajes, distinto al texto *Aula Internacional*, el cual distribuye las actividades desarrolladas por los personajes equitativamente en términos de género.

### Figura 6

*Repartición de personajes Femeninos, Masculinos y No Mencionados en función de la presencia de actividad ocupacional, de un lugar de trabajo y de un uniforme de trabajo en el libro Aula Internacional.*



Frente a la categoría de actividades domésticas, como limpiar o cocinar en casa, las mujeres están más presentes en el libro *Aula América*; así, cinco de seis personajes que realizan estas actividades son mujeres, mientras que esto ocurre con menos frecuencia en el libro *Aula Internacional*, en donde únicamente uno de cuatro personajes que desempeñan estas labores es mujer. En materia de actividades de cuidado, esta se evidenció únicamente en el libro *Aula América* y se percibió una igualdad entre los sexos: 3 mujeres y 3 hombres. Aunque existe una paridad en los sexos, se puede ver que las actividades de cuidado de personas varían en función del sexo, así, en la página 112 del mismo libro se pueden ver dos personajes ejecutando actividades de cuidado: la mujer cuida a su bebé, como parte de un cuidado maternal y el hombre, médico, cuida de la señora y de su bebé, como parte de un cuidado profesional (Anexo A).

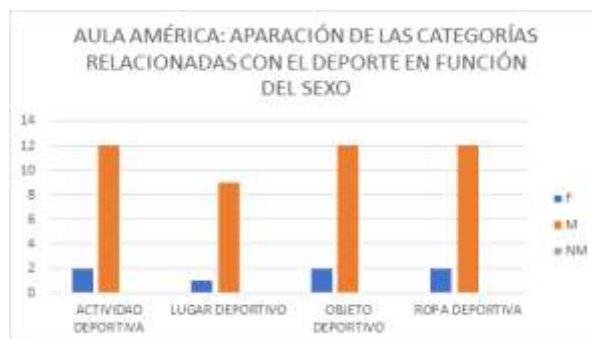
Con respecto a la categoría de actividades deportivas, así como lugares deportivos (gimnasios, canchas), ropa y objetos deportivos (balón, raqueta, club de golf), es posible afirmar que los hombres están más representados en los dos libros de texto, así, las situaciones de carácter deportivo en las que se encuentra un personaje de sexo masculino versus el sexo femenino es de 2 mujeres por cada 10 hombres en el libro *Aula América*, y a su vez, 1 mujer por cada 10 hombres en el libro *Aula Internacional*. Asimismo, frente a los personajes que se encuentran en un contexto deportivo, existe una gran diferencia en el libro *Aula América*, siendo 1 mujer por cada 9 hombres, no obstante, en el libro *Aula Internacional* la participación de las mujeres en este contexto es absolutamente nula, misma situación que ocurre frente a la categoría



de uso de objetos deportivos, seguido de ropa deportiva con una muy baja participación de las mujeres, siendo nuevamente, 1 mujer por cada 8 hombres (ver figuras 7 y 8). Esto marca una diferencia bastante importante susceptible de ser analizada en la fase de análisis de datos.

### Figura 7

*Repartición de personajes Femeninos, Masculinos y No Mencionados en función de la presencia de actividad deportiva, de un lugar deportivo, de ropa deportiva y de objeto deportivo en el libro Aula América*



### Figura 8

*Repartición de personajes Femeninos, Masculinos y No Mencionados en función de la presencia de actividad deportiva, de un lugar deportivo, de ropa deportiva y de objeto deportivo en el libro Aula Internacional.*



Para finalizar con esta categoría de aparición de las actividades en relación con el género, se encuentran, en los dos libros, actividades relacionadas con el éxito (evidenciadas en los libros de texto solo a través de ganar algo o convertirse en un personaje famoso) y con el fracaso (en ambos libros aparecieron bajo actividades como perder o fallar). Aquí se pudo constatar, una vez más, la diferencia que existe entre ellos. Para *Aula América*, los hombres presentan más actividades exitosas en comparación con las mujeres, y -evidentemente-, con los sujetos de sexo no identificado; mientras que, en *Aula Internacional*, los hombres tienen más actividades relacionadas con el fracaso (perder algo o fallar, categorías encontradas a lo largo de la recolección de datos), nuevamente en comparación con las mujeres y los sujetos de sexo no definido. Lo anterior indica que las mujeres no tienen cabida dentro de las categorías de éxito (ganar algo o volverse famoso, categorías que fueron descubiertas durante la recolección de datos) o fracaso, pues, las actividades adjudicadas al sexo femenino tienen que ver en mayor medida con actividades biológicas y naturales que laborales. (ver figuras 9 y 10).

### Figura 9

*Repartición de las actividades exitosas en función del sexo en el libro Aula América.*



### Figura 10

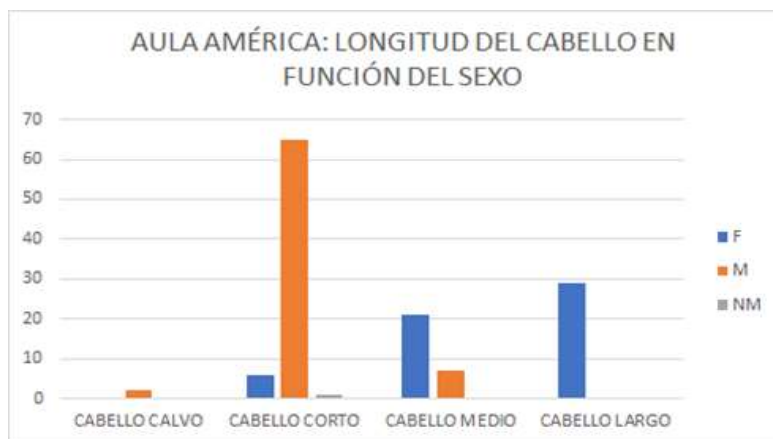
Repartición de las actividades negativas en función del sexo en el libro *Aula Internacional*.



Adicionalmente, en lo que respecta al aspecto físico de los personajes, se pudo revelar un patrón muy claro en cuanto a la longitud del cabello, así, los personajes calvos, si bien tienen poca presencia, son únicamente hombres en el caso de los dos libros analizados; mientras que los personajes con cabello largo corresponden, en su gran mayoría, a mujeres, encontrándose en el libro *Aula América* que únicamente las mujeres llevan el cabello largo y en el libro *Aula Internacional*, en cambio, 1 hombre por cada 30 mujeres lo lleva largo. Adicionalmente, hay pocos personajes masculinos que tienen el cabello medio-largo, en comparación con las mujeres; no obstante, cabe aclarar que el número de mujeres que llevan el cabello medio-largo son muy pocas, en comparación con el cabello largo (ver figuras 11 y 12). Finalmente, el número de mujeres que llevan el cabello corto es muy bajo, en comparación con los hombres.

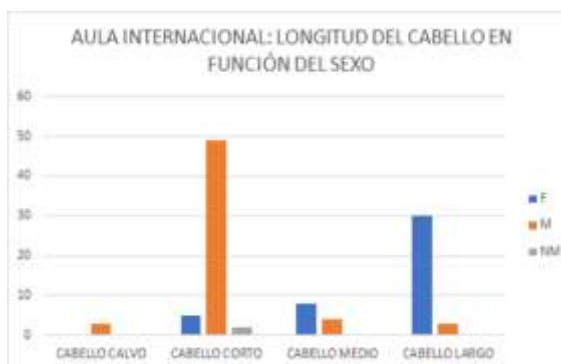
**Figura 11**

*Longitud del cabello de los personajes en función del sexo en el libro Aula América.*



**Figura 12**

*Longitud del cabello de los personajes en función del sexo en el libro Aula Internacional*

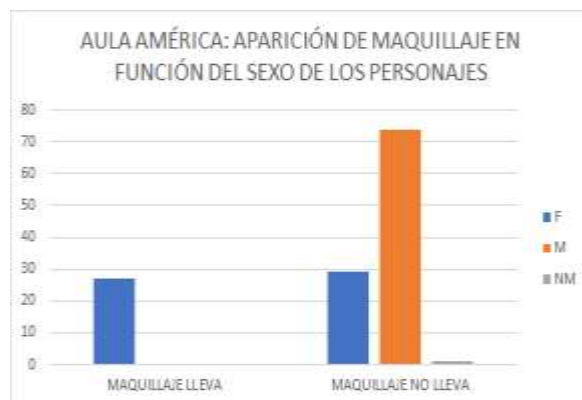


Frente a esta categoría, fue posible evidenciar algunas características repetitivas en las mujeres de cabello corto, así como en los hombres con cabello medio largo o largo: las mujeres con cabello corto suelen llevar otros objetos como joyas, maquillaje y prendas de vestir generalmente atribuidas al sexo femenino, como lo son los vestidos, las faldas o los pantalones y blusas ceñidos al cuerpo. Por ejemplo, en las páginas 67, 87 y 107 del libro *Aula América* y en las páginas 63, 64, 87 y 111 del libro *Aula Internacional* (ver anexos B y C). De la misma manera, los hombres con cabello medio largo se representan con barba, practicando deportes o con algún objeto deportivo, como se puede evidenciar en las páginas 67 y 106 del libro *Aula América* y en la página 63 del libro *Aula Internacional* (ver anexos D y E). Finalmente, los hombres que llevan el cabello largo, es decir, debajo de los hombros, se representan con instrumentos de música, generalmente una guitarra, tatuajes o ropa deportiva, acentuando su masculinidad y justificando el uso del cabello largo como parte de su estilo. Estos personajes aparecen únicamente en el libro *Aula Internacional*, en las páginas 69 y 109 (ver anexo F).

Continuando con la categoría referente al aspecto físico de los personajes, se puede decir que, en los dos documentos, el maquillaje es exclusivo de las mujeres, aunque existe un número bastante importante de mujeres que no llevan maquillaje, no obstante, las mujeres que no lo usan, llevan ropa ajustada o accesorios para acentuar su feminidad.

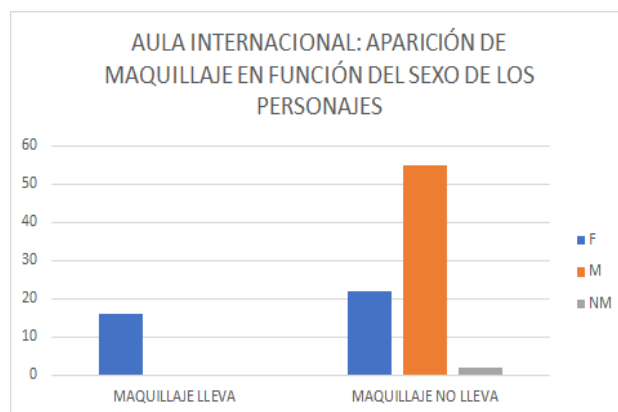
**Figura 13**

*Aparición de maquillaje en función del sexo de los personajes en el libro Aula América.*



**Figura 14**

*Aparición de maquillaje en función del sexo de los personajes en el libro Aula Internacional.*

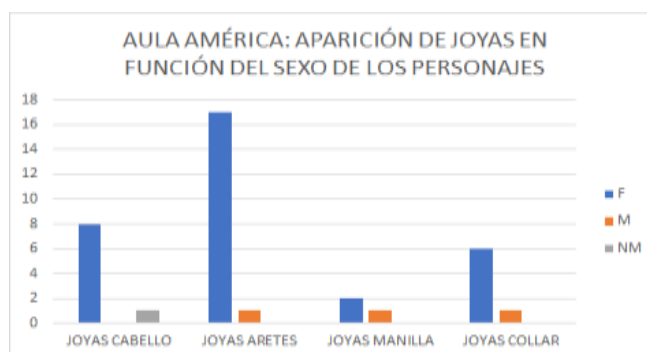


De igual modo, se puede notar que las joyas son más frecuentes en mujeres, en comparación con los hombres. Tanto en el libro *Aula Internacional*, como en *Aula América*, las mujeres son en su mayoría, casi de manera definitiva, quienes llevan estos accesorios. Las únicas

excepciones que se encuentran en hombres se deben a un guitarrista que lleva aretes y pelo largo como parte de su estilo, y otro que es deportista, llevando un collar consigo. Los accesorios para el cabello tales como las moñas, las diademas o las pinzas se encuentran también en un personaje de sexo no mencionado en la página 112 del libro *Aula América*, lo que nos lleva a inferir, junto con los colores que lleva, que se trata de una niña (ver anexo G).

### Figura 15

*Aparición de joyas en función del sexo de los personajes en el libro Aula América.*



### Figura 16

*Aparición de joyas en función del sexo de los personajes en el libro Aula Internacional*

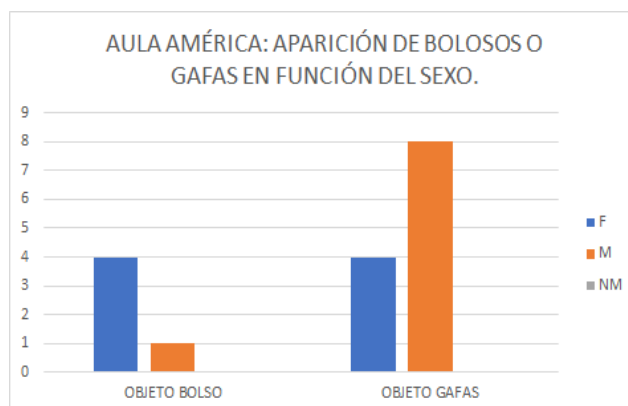


Para finalizar con la descripción de los objetos encontrados en los personajes, se puede decir que son diversos y que globalmente no fue posible evidenciar grandes disparidades en función del sexo, excepto en la categoría de bolsos y gafas en ambos libros (ver figuras 17 y 18), en donde son los hombres quienes suelen usarlas en mayor medida, en comparación con las mujeres. Respecto a la categoría relacionada con la alimentación (platos, vasos, alimentos, bebidas, entre otros) en el libro *Aula Internacional* son también los sujetos masculinos los que emplean en mayor medida estos objetos. Finalmente, respecto al uso de accesorios como lo son los bolsos, tanto en *Aula América* como en *Aula Internacional*, son las mujeres quienes portan estos objetos en mayor medida.



**Figura 17**

*Aparición de bolsos y objetos en función del sexo de los personajes en el libro Aula América.*



**Figura 18**

*Aparición de bolsos o de objetos relacionados con alimentación en función del sexo de los personajes en el libro Aula Internacional.*



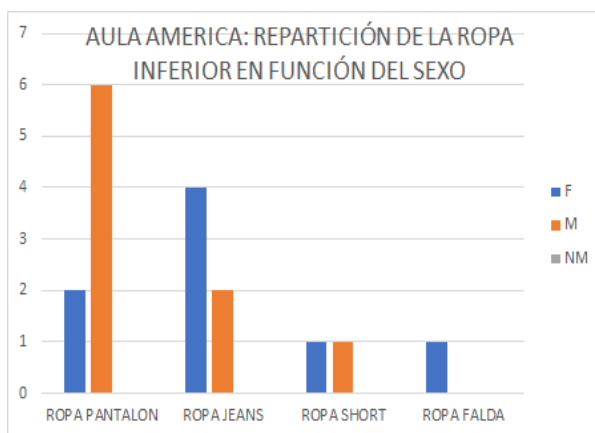
Ahora bien, con el fin de continuar con la descripción de los hallazgos, se presentan las gráficas y la frecuencia de aparición de la ropa y de sus colores. En primer lugar, en lo que

concierno a la parte inferior del cuerpo, se logró evidenciar que los pantalones aparecían con más frecuencia en los hombres, en comparación con una baja frecuencia para las mujeres. No obstante, frente a los jeans, se observa que en el libro *Aula América* las mujeres son quienes los usan en mayor medida, en comparación con los hombres, esto en contraste con el texto *Aula Internacional*, en donde son los hombres quienes los llevan en mayoritariamente, aunque su uso en los dos casos es bajo (ver figuras 19 y 20).

Adicionalmente, se observó que la forma de los jeans y de los pantalones en general cambia en función del sexo: en las mujeres los jeans se ven más ajustados y entubados; al contrario, en los hombres se ven más anchos, acentuando menos la figura masculina (ver anexos H e I). Frente al uso de pantalones cortos o shorts, si bien, su uso en ambos sexos es poco frecuente, en el libro *Aula América* hay una igualdad de uso entre hombres y mujeres; por el contrario, en el libro *Aula Internacional* esta prenda solo es llevada por hombres. Por último, se logró evidenciar que la presencia de faldas se presenta únicamente en mujeres en ambos libros, de esta manera, esta categorización cisgénica y binaria no da lugar a la presencia de un género alternativo.

**Figura 19**

*Repartición de la ropa llevada en la parte inferior del cuerpo en función del sexo en el libro Aula América.*



**Figura 20**

*Repartición de la ropa llevada en la parte inferior del cuerpo en función del sexo en el libro Aula Internacional.*

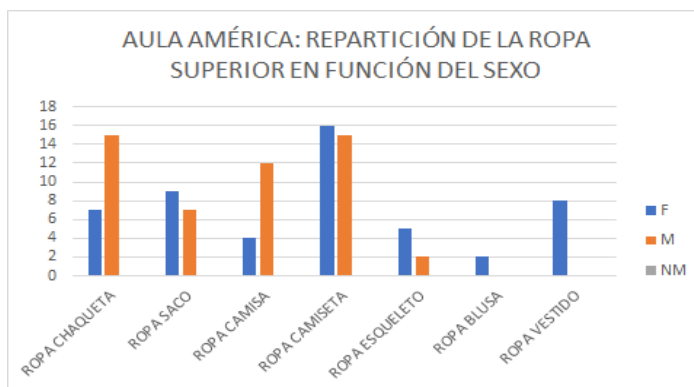


En cuanto a la ropa referente a la parte superior del cuerpo, las grandes diferencias se encontraron en las chaquetas, las camisetas, los esqueletos y las blusas. Las chaquetas y las camisas se utilizan en las representaciones de hombres, pero los esqueletos y las blusas se

utilizan en mujeres. No obstante, las camisetas suelen ser usadas en mayor medida por hombres en el libro de texto *Aula Internacional*, contrario a lo que se presenta en el libro *Aula América*, en donde, de hecho, este uso se ve en mayor medida en el caso de las mujeres; aun siendo la diferencia considerablemente pequeña. Finalmente, se constató que los vestidos se encontraban solamente en el caso de mujeres en ambos libros de texto (ver figuras 21 y 22).

### Figura 21

*Repartición de la ropa correspondiente a la parte superior del cuerpo en función del sexo de los personajes en el libro Aula América.*



## Figura 22

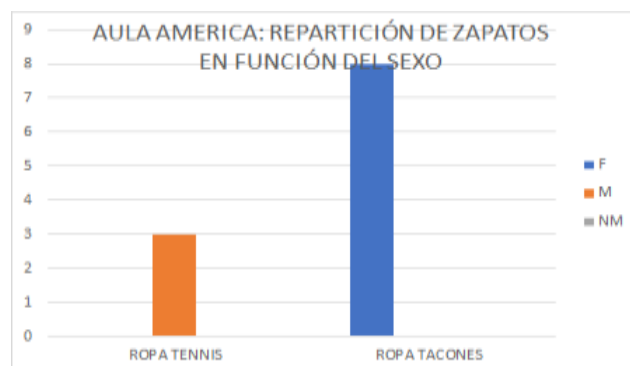
*Repartición de la ropa correspondiente a la parte superior del cuerpo en función del sexo de los personajes en el libro Aula Internacional.*



Por último y con el fin de dar cierre a esta categoría, se expondrán los datos que se encuentran para los zapatos, así, se evidencia que, en ambos documentos analizados, el uso de tenis se ve exclusivamente en hombres mientras que el uso de zapatos de tacones se ve únicamente en mujeres (ver figuras 23 y 24). En una ocasión aparecen las sandalias, pero la poca frecuencia de datos no nos permite establecer un patrón claro de su uso. La categorización binaria nos informa también de la total exclusión de la existencia de géneros distintos a los ya establecidos.

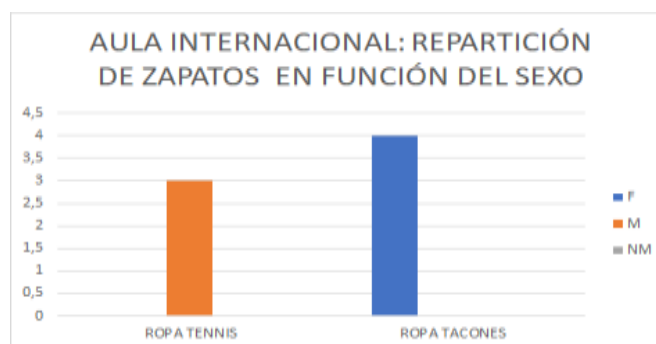
**Figura 23**

*Repartición de los zapatos en función del sexo de los personajes en el libro Aula América.*



**Figura 24**

*Repartición de los zapatos en función del sexo de los personajes en el libro Aula Internacional.*

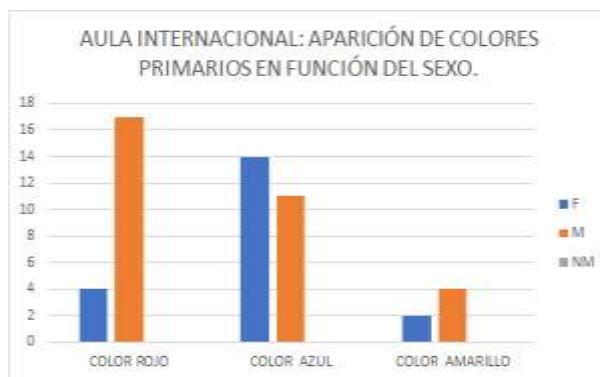


A continuación, se describirán los hallazgos de la categoría de colores encontrados en la ropa de los personajes, para ello, se empieza con los colores primarios, los cuales en el libro *Aula América* esta categoría no tuvo una relevancia significativa, puesto que las disparidades eran casi inexistentes. No obstante, en el libro *Aula Internacional* se puede ver que una gran parte de los hombres usan rojo, siendo esta diferencia entre hombres y mujeres marcada de manera importante. Por su parte, las mujeres llevan con una frecuencia un poco mayor el color azul, en este caso, siendo menor la disparidad entre sexos. El color amarillo, por su parte, si bien presenta

diferencias, siendo empleado más en el caso de hombres que en el de mujeres, esta diferencia no es tan significativa (ver figura 25).

### Figura 25

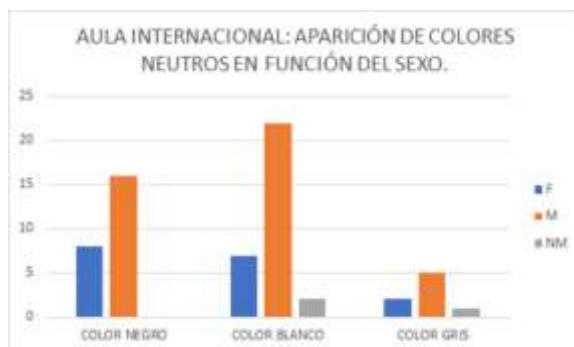
*Aparición de colores primarios en función del sexo en libro Aula Internacional*



En relación con los colores neutros (blanco, negro y gris) se puede evidenciar que los hombres son los que se encuentran, en mayor medida, representados por estos colores, en comparación con las mujeres. Allí, se encuentra una diferencia significativa entre sexos, sugiriendo que los colores neutros y oscuros son adjudicados a la masculinidad. Adicionalmente, en el libro *Aula Internacional* se puede evidenciar que los personajes de sexo neutro también llevan colores catalogados como neutros (ver anexo J). Adicional a esto, es pertinente señalar que los hombres tienden a llevar también otros colores como verde, café y beige en mayor medida, en comparación con las mujeres como es el caso de las representaciones encontradas en el libro *Aula América*. No obstante, es pertinente señalar que estas diferencias se encuentran en una menor, aunque no menos significativa frecuencia, en comparación con los colores neutros (Ver figuras 26 y 27).

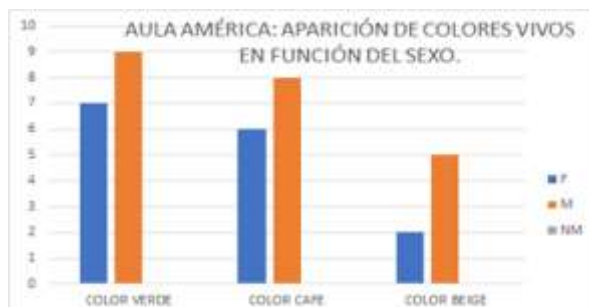
**Figura 26**

*Aparición de colores neutros en función del sexo en el libro Aula Internacional*



**Figura 27**

*Aparición de colores vivos en función del sexo en el libro Aula América*



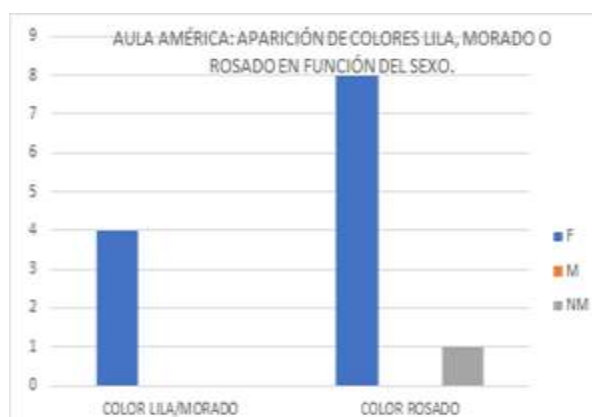
Por el contrario, respecto a la gama de colores más vivos como lila o morado y rosado, estos se encontraron en su totalidad, en personajes femeninos, así como en uno de los personajes de sexo no mencionado (bebé) -esto, sin dejar de lado el hecho de que este personaje también lleva un moño en su cabello- (ver anexo G). Esto se presenta, entonces, en el libro *Aula América* con una mayor aparición del color rosado para las mujeres, y, por el contrario, en el libro *Aula Internacional*, la ocurrencia más significativa se presenta con el color lila/morado; presentándose



en los dos textos un 0% de aparición de sujetos masculinos utilizando estos colores, y un 0% de representación de géneros alternos (ver figuras 28 y 29).

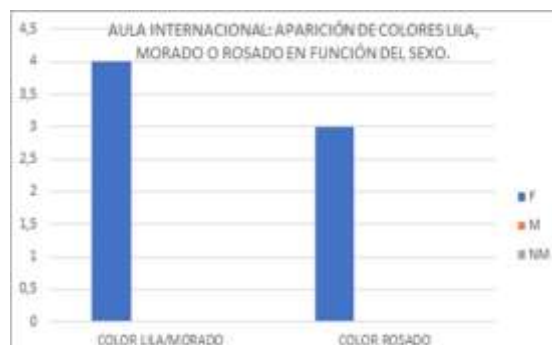
### Figura 28

*Aparición de colores lila, morado y rosado en función del sexo en el libro Aula América*



### Figura 29

*Aparición de colores lila, morado y rosado en función del sexo en el libro Aula Internacional*



En resumen, el análisis cuantitativo que fue llevado a cabo da cuenta de la cantidad de personajes tanto masculinos como femeninos y no identificados, así como de su frecuencia de aparición tanto en imágenes como en textos y audios. De la misma manera, los hallazgos nos muestran las particularidades de cada grupo frente a aspectos como ropa, cabello, colores,

actividades desarrolladas, entre otros, mediante un juego de roles que normaliza la división binaria del género y descalifica la presencia de otras representaciones identitarias. Una vez reunidos y presentados los datos obtenidos de las fases de recopilación de información aplicadas, se continuará con el análisis de los resultados obtenidos a partir de las gráficas para contestar a las preguntas y objetivos de investigación.

#### 4.2 Análisis De Resultados

En esta sección, se va a presentar el análisis de los resultados a partir de una adaptación de la tabla de Beltrán (2018). Esta tabla fue creada con el fin de contestar las preguntas de investigación en su contexto (el Racismo en textos escolares de ciencias) relacionando las categorías con su respectiva codificación. Para la presente investigación se cambió las codificaciones por las manifestaciones reales que se relacionan con las categorías en los libros de texto. Esta herramienta permite identificar de manera eficiente las representaciones de género y su vínculo con las relaciones de poder en los dos documentos.

#### Tabla 4

*Adaptación de la tabla de Beltrán 2018): Preguntas orientadoras del análisis de contenido, categorías de análisis y sus manifestaciones en los libros de texto.*

Preguntas de investigación	Categorías	Manifestaciones
	Contenidos de los libros de textos que representan el género.	IMAGEN

<p><i>¿Qué contenidos representan las relaciones de poder desde la categoría de géneros en dos libros de ELE?</i></p>		
		IMAGEN Y TEXTO
<p><i>¿De qué manera está representado el género desde las relaciones de poder en los contenidos identificados en los libros de ELE?</i></p>	<p>Legitima el concepto de género cisgenérico</p>	139 mujeres
		180 hombres
		3 no mencionados
	<p>Transmite el género a través de juegos de roles</p>	TRABAJO en <i>Aula América</i> (hombres)
		DEPORTE en ambos libros (hombres)
		ASPECTO FÍSICO (cabello, maquillaje)
		OBJETOS (joyas, bolsos, gafas)
		ROPA
		COLORES
	<p>Usa estrategias de relaciones de poder para naturalizar el género cisgenérico</p>	IMÁGENES
		JUEGOS DE ROLES PERFORMATIVOS

		EL GÉNERO SE VUELVE “NATURAL”
--	--	----------------------------------

Adaptado de Beltrán (2018)

Con base en la información recopilada en el proceso de construcción del marco teórico de la investigación, así como en los hallazgos obtenidos en la fase de recolección de datos, se procederá a dar respuesta a las preguntas de investigación, así como a dar cumplimiento a los objetivos planteados inicialmente.

*¿Qué contenidos representan las relaciones de poder desde la categoría de géneros en dos libros de ELE?*

*Imágenes e imágenes y texto*

En lo que respecta a los contenidos que representan las relaciones de poder desde la categoría de género, se han identificado, como resultado del ejercicio de recolección de información, las imágenes como principal canal de presencia y transmisión (ver figuras 3 y 4). Para lograr entender la importancia de estos hallazgos es necesario, en primer lugar, señalar el sentido denotativo y connotativo de las imágenes; así, el primero hace referencia al significado objetivo o propio de una palabra o imagen, y el segundo se refiere a los significados subjetivos que se emiten ante una imagen (Barthes, 1971).

Cabe señalar que el contenido visual se procesa de manera más rápida con un impacto mayor a la hora de transmitir la información. De hecho, de acuerdo con Just (1980), el contenido visual es procesado 60,000 veces más rápido que el texto mismo, además de esto, el cerebro retiene el 80% de lo que se ve y únicamente un 20% de lo que se lee y un 10% de lo que se escucha; por esta razón, se da mayor importancia a la imagen y menor a los audios, y mucho

menor a los textos. Para Just y Carpentier (1980), los seres humanos fueron biológicamente diseñados para reaccionar ante imágenes, comunicarnos a través de ellas y también interpretarlas. Es por esto por lo que muchas veces nos llaman más la atención los contenidos visuales en lugar de un largo texto.

Muchas veces, en el ejercicio de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, al momento de seleccionar y emplear materiales y recursos de enseñanza, se enfoca principalmente en el contenido gramatical, vocabulario, estructuras, ejercicios, entre otros, como factores de selección, y no los docentes no se detienen a leer las imágenes de manera connotativa, sino de manera denotativa; no buscan el mensaje que hay más allá de estas, sino que simplemente se aseguran de que se encuentren presentes como complemento del texto para dinamizarlo de alguna manera, o de que tengan relación con el tema presentado. Otra situación de omisión que se puede presentar es, justamente, una de las razones por las que se plantea el presente tema investigativo: en el ejercicio de enseñanza los docentes siempre se ven en la necesidad de responder a requerimientos de uso de materiales seleccionados por la institución (libro de texto, en este caso) y tiempo versus contenidos formales de la L2, así, no hay lugar a una visión reflexiva, a un análisis meticuloso, tanto individual como grupal de los contenidos y posturas que el libro de texto empleado presenta, en este caso, mediante las imágenes y gráficas en él contenidas (Goodson y Dowbiggin, 1993, p. 107).

El hecho de no leer connotativamente el contenido visual engendra entonces, una lectura uniforme e incompleta para el colectivo. La lectura inconsciente que la población, de manera general y masiva, hace de todas las imágenes de los libros de texto y por consiguiente de sus

contenidos, puede controlar y condicionar su comportamiento y acciones (Bonafé, 2002), en este caso, desde la perspectiva de género. En esta idea, las imágenes presentes en los libros de texto *Aula Internacional Nueva Edición* y *Aula América* representan una posible relación de poder, si bien no explícita e intencionada e invisible a primera vista tal vez. Al cumplirse esto, los contenidos del libro podrían llegar a condicionar nuestro comportamiento como individuos, ya que, siguiendo a Foucault (1974) no existe un saber universal, desinteresado, imparcial y libre de exigencias ideológicas y de poderes condicionantes, por el contrario, las relaciones de poder y saber se legitiman mediante el uso de dispositivos o recursos educativos como lo es el libro de texto, el cual, de acuerdo con Ajagán y Muñoz (2018), “se encuentra socialmente condicionado, cargado de sesgos ideológicos y, en muchas ocasiones, tiende a la monofonía y monoacentuación.”

En este sentido, nosotros los profesores, al transmitir y repetir los contenidos visuales de los libros de texto en un salón de clase sin pasar previamente por una lectura connotativa, ni un análisis previo, se está ejerciendo una violencia simbólica sobre nuestros estudiantes, puesto que se reproducen contenidos y saberes condicionados por el poder. De esta manera, las imágenes permiten construir el mundo o la realidad social, la cual se enmarca en un poder simbólico, mostrando una forma hegemónica del género lo cual sirve a la clase dominante, al poder (Bourdieu, 2000).

En el caso de la presente investigación, si bien, en un primer momento se observa la imagen desde una perspectiva denotativa (lo que el usuario vería a primera vista), se enfoca más hacia el sentido connotativo de la imagen, pues justamente se realiza un análisis de su contenido

y una serie de hipótesis con respecto a lo que se ve, a la luz del punto de vista crítico feminista, y los constructos teóricos de poder y género.

Un ejemplo de esto es el análisis realizado al anexo A; allí se puede apreciar a un médico y a una mamá con su bebé (se infiere esto debido al contexto, la posición y los roles representados en la imagen). Esta parte denotativa de la imagen refleja lo que se observa a primera vista: una mujer sosteniendo un bebé en sus brazos. No obstante, existe una segunda posibilidad de lectura más profunda que se refiere al significado social y personal de la imagen (Barthes, 1971), en este caso, tanto los roles atribuidos como los colores elegidos tienen un impacto sobre la lectura de la imagen.

De esta manera, el análisis desarrollado como investigadoras, conocimientos y experiencia nos llevan a pensar en el *estereotipo mamá*, un claro ejemplo de lo que la teoría del punto de vista crítico feminista plantea, y es que la experiencia es un factor supremamente importante al momento de analizar situaciones (Harding, 1986), y esta experiencia, a su vez, es el resultado de las constantes relaciones de poder y saber dentro de las que los individuos se mueven (Palazio, 2014), así, es natural para nosotros, al ver a una mujer con un bebé en brazos, rodeados de colores pasteles y rosas, invocar una situación maternal y de cuidado, mientras que, al ver a un hombre (doctor) poniendo su brazo alrededor de ellas, cobijándolas, -representando una imagen superior en rol y tamaño a las dos previamente descritas-, se invoca la sensación de cuidado, protección y seguridad, es decir, un cuidado más patriarcal.

De esta manera, se dibuja una diferencia entre los roles de cuidado: el hombre médico, representa la ciencia y el saber, mientras que la mujer representa el cuidado maternal y familiar.

Adicionalmente, el color rosado es atribuido en la cultura occidental a las niñas y mujeres, lo que lleva a inferir que, a pesar de que el bebé no tiene sexo mencionado explícitamente en el libro, se entiende que es de sexo femenino. El significado hubiera sido diferente si se hubiera quitado el moñito o si el color rosado fuera reemplazado por uno amarillo, verde o azul (Barthes, 1971).

Asimismo, la combinación de texto con imagen podría limitar la representación de un personaje del lector y proponerle un arquetipo o propuesta de este mismo en una imagen al lado del texto.

Lo anterior es un ejemplo de una de las maneras en las que se representan las diferencias de sexo en los libros de texto que se analiza, así mismo, las imágenes encontradas demostraban marcadas diferencias y juegos de roles frente a lo que significa ser hombre y mujer, estableciendo el género en una dinámica binaria y heteronormativa, mediante la adjudicación de actividades, roles, colores, prendas de vestir y aspecto físico representados mediante las imágenes que acompañaban tanto los textos como los audios, o representaban el texto mismo en los dos libros. “Es entonces en este caso, mediante las imágenes expuestas en el apartado de anexos, que se legitima el reconocimiento y la existencia de una única división binaria del género: hombre y mujer en los libros *Aula América* y *Aula Internacional*, en respuesta a acciones, conflictos, necesidades tanto económicas como políticas y educativas, promovidas por las instituciones de poder y repetido socialmente, respondiendo a la teoría de la performatividad del género y la identidad (Butler, 1999).”

*¿De qué manera está representado el género desde las relaciones de poder en los contenidos identificados en los libros de ELE?*



### ***Legitimación del concepto de género cisgenérico.***

Como fue mencionado en la sección anterior, no hay paridad entre el número de hombres, mujeres y personajes de sexo no mencionado, presentándose en el libro *Aula América* una frecuencia de aparición de mujeres de 80, versus aparición de hombres de 103 y uno de sexo neutro, así mismo, en el libro *Aula Internacional* se evidencia una aparición de 59 mujeres, en contraste con la aparición de hombres: 77, y 2 de sexo neutro o no mencionado. (ver tabla 3).

Efectivamente, hay una prevalencia de hombres y mujeres en los libros analizados, lo que legitima el género binario y cisgenérico. La presencia de tres personajes de sexo no mencionado no es suficiente para afirmar que hay presencia de un tercer género no-binario (Butler, 1999). Esta reducción de las posibilidades en cuanto al género, vuelve a confirmar la teoría de Judith Butler según la cual existe una pérdida preventiva para incitar a la población a seguir el modelo propuesto por el Poder y evitar que nuevas identidades de género que se consideran todavía como una perversión, algo despreciable e ininteligible por una mayoría (Butler, 1999), sean representadas en contenidos destinados a la enseñanza de saberes y por lo tanto a una de las entidades de poder más grande en la sociedad occidental (Foucault, 1975).

Lo anterior confirma, justamente, lo que Barral et al. afirman desde la teoría del punto de vista crítico feminista frente al contexto tanto educativo como científico, y es, precisamente, que estos han estado marcados por modelos jerárquicos, binarios, heteronormativos y androcentristas que han sido definidos mediante relaciones de poder (1999), así, realizar una lectura del género como dispositivo de poder (y la realización del análisis de las relaciones de poder atendiendo al género), nos ayuda a entender que tanto hombres como mujeres y sujetos con distintas

identidades de género, están configurados en redes de poder; no obstante, el dispositivo de género funciona de formas distintas, subordinando a unos más que a otros, así, el género parece tener interacción con distintos dispositivos de desigualdad en diferentes niveles: hombre versus mujer y sistema binario versus identidades de género (Amigot y Pujal, 2009).

Es importante, entonces, remarcar esta característica de los discursos tanto académicos como científicos, ya que esto supone evidenciar el carácter binario de las conceptualizaciones que se consideran universales y normales, así, se encuentra un “complemento” de roles binarios tanto en el libro *Aula América* como en el libro *Aula Internacional*: los hombres son la representación de actividades de fuerza, deportes, acciones de cuidado globales (doctores), objetivos, profesionales y de éxito, mientras que las mujeres son la representación del cuidado maternal y reproductivo, de estándares de belleza (maquillaje, uso de colores lila y morado, tacones y accesorios); así, la dicotomía entre naturaleza y cultura se da entre lo femenino y lo masculino, que da como resultado lo que Butler llama “un ejercicio de exclusión natural”, ya que “Tales categorías, con contenidos históricos naturalizados, dejan fuera un espacio abyecto e invisible en que se repudia a aquellos que subvierten o no se adecuan a tal ordenación discursiva y práctica” (Butler, 1990).

Es aquí, entonces, en donde el libro de texto se convierte en un dispositivo regulador y disciplinario, reproductor y validador de los saberes que las relaciones de poder determinan en función de limitaciones y necesidades políticas, culturales, históricas e incluso religiosas (Bonafé 2002); en este caso, frente al binarismo genérico, considerado como verdadero e institucional.

Justamente, ante estas relaciones de poder, afirma Foucault que reproducen y regulan las prácticas cotidianas, en este caso, mediante el habitus o la performatividad misma de la identidad y del género (Butler, 1999) presentadas en los libros *Aula Internacional* y *Aula América*, así, los usuarios de estos libros (niños y estudiantes), pueden llegar a entender que al ser de sexo masculino, sus actividades “naturales” corresponden a actividades de fuerza (deportes), de cuidado y trabajos como doctor o músico (ver anexo A), así como estereotipos de uso de prendas de vestir (pantalones, camisas y tenis), uso de colores (neutros y oscuros: café, beige, negro, etc., nunca colores fuertes) y el uso de cabello corto (ver anexo I). De igual manera, las niñas o mujeres, usuarias de estos libros, podrían entender que es “natural” que lleven el pelo largo o medio-largo, usen tacones, pantalones ajustados, faldas y blusas ceñidas al cuerpo, que lleven el cabello largo o medio largo (ver anexo H), y que refuercen su feminidad con el uso de accesorio y maquillaje en caso de no llevarlo de esta manera (ver anexo C). Lo anterior, reduce el género y la identidad de género a los correspondientes a los dos sexos biológicos: masculino y femenino, cerrando la entrada de distintas identidades de género con las que se pueden o podrían llegar a relacionar algunos alumnos.

Estos saberes presentes en el libro de texto como instrumento regulador en el sistema educativo posibilitan a las instituciones de poder el uso de “una tecnología para regular los cuerpos, una anatomopolítica cuyos efectos no son hacer sufrir, sino regular, sujetando y produciendo aquello que es adecuado en diversos escenarios institucionales” (Foucault, 1975). De esta manera, aquello que está regulado y normalizado es lo que se presenta en los libros: en este caso, una división binaria del sexo y del género: hombre-mujer, y aquello que no se muestra,

que se omite, corresponde a lo anormal y lo no aceptado, como es la diversidad que trae consigo la identidad de género, respondiendo al carácter situado, monofónico y monoacentuado del libro (los cuales responden a cargas ideológicas e intentos de creación de representaciones mentales colectivas) (Ajagán y Muñoz, 2018).

El sistema binario y heteronormativo establecido desde el poder, puede obedecer, por un lado, a la necesidad de la continuidad de la “familia tradicional” y sus roles claramente diferenciados por sexos y, por otro, la perpetuación de los “valores tradicionales” e incluso a una carga religiosa explícitamente oculta (Hunter, 1988).

### ***Transmisión del género a través de juegos de roles.***

Conforme a la Figura 5 de este trabajo, en la cual se evidenció una mayor presencia masculina en el ámbito laboral en el libro *Aula América*, así como las Figuras 7 y 8 que muestran una proporción mayor de hombres en el ámbito deportivo, se pudo observar un desequilibrio entre los sexos. De la misma manera, en las actividades exitosas y negativas (Figuras 9 y 10) se comprobó una desigualdad entre la proporción de hombres y mujeres en los diferentes contextos. A partir de ahí, se puede evidenciar que ciertas actividades son desarrolladas más por los hombres y excluyen de alguna manera a las mujeres de ciertas prácticas. Por lo tanto, las mujeres desarrollan otras actividades como de cuidado (anexo A), de ocio (anexo K), culturales (anexo H) o artísticas (anexo L). Esto responde a lo que Foucault denomina “histerización del cuerpo de la mujer”, y es que, al cuerpo femenino “se le vincula con la responsabilidad exigida a las mujeres de velar por la salud de los niños, la solidez de la institución familiar y la salud de la sociedad” (Amigot & Pujal, 2009).

A partir de esta observación, se puede evidenciar una primera performatividad del género (Butler, 1999), recordando que en la performatividad del género no se busca conocer lo que una persona es, sino lo que hace. El género performativo consiste entonces, en reproducir las normas establecidas a través de comportamientos o juegos de roles como es el caso de las actividades diferenciadas en función del sexo y por consiguiente del género. A lo largo del análisis de las unidades elegidas tanto del libro *Aula América*, como del libro *Aula Internacional* se encuentra, entonces, una serie de representaciones y juegos de roles desde distintas categorías. No obstante, antes de desarrollar a profundidad los aspectos de juegos de roles entre géneros, es necesario señalar la importancia de estos hallazgos frente a nuestro propósito investigativo, pues, si bien se identifican estereotipos de género mediante juegos de roles, lo realmente importante para el presente estudio es la exclusión derivada de esta categorización binaria de los géneros, excluyendo así otras formas identitarias, diferentes a las heteronormativas.

#### ***Actividades ocupacionales.***

El análisis de esta categoría nos arroja como resultado una disparidad frente a la diferencia de género entre hombres y mujeres, puesto que se descubre en el libro *Aula América* que los hombres realizan más actividades laborales y profesionales, hacen mayor presencia en el lugar de trabajo, aparecen con mayor frecuencia sosteniendo herramientas de trabajo y usando uniformes, distinto a las mujeres en estos casos (ver figura 5). Así mismo, en el libro *Aula Internacional* hay una diferencia también entre roles, no obstante, esta se refleja en menor medida, aludiendo a una mayor igualdad (ver figura 6).

### ***Actividades de cuidado en función del sexo.***

La diferencia más significativa que se puede ver en este análisis frente a los juegos de roles corresponde a las actividades de cuidado (ver figuras 5 y 6), ya que la identificación del género en las mujeres se relaciona con el cuidado doméstico y reproductivo (mamá), en contraste el hombre cumple un rol de cuidado más relacionado con el aspecto profesional, en este caso se ve a un doctor que cuida, precisamente, de la madre, que, a su vez, cuida de su bebé (ver anexo A).

### ***Actividades deportivas.***

Frente a la categoría de actividades deportivas, se observa una constante frente a la diferente frecuencia de aparición tanto de hombres como de mujeres (entendiendo que no hay existencia de un tercer género en los textos). Así, en *Aula América* se nota una mayor participación de los hombres en todos los ámbitos: mayor uso de ropa deportiva en comparación con las mujeres, mayor presencia en ambientes relacionados con el deporte, mayor uso tanto de objetos de uso deportivo, como de prendas de vestir (ver figura 7). Esta constante se refleja también en el libro *Aula Internacional*, en donde, además, las disparidades son aún mayores, teniendo muy poca presencia de mujeres en el aspecto de actividades y ropa deportiva, y total ausencia en los lugares deportivos y en el uso de objetos relacionados con actividades físicas (ver figura 8 y anexo D). Aquí se evidencia, una vez más, y como sucede en cada categoría que representa juegos de roles entre géneros, que hay una exclusión de otros géneros distintos al masculino y femenino.

### ***Actividades Exitosas vs. Negativas.***

La diferencia entre los juegos de roles entre lo masculino y lo femenino se refleja también en aspectos de éxito y fracaso (ganar algo, volverse famoso, perder o fallar según las categorías que aparecieron en los documentos), son los hombres principalmente quienes arrojan datos relevantes en estos aspectos: si bien, en el libro *Aula América* los hombres son quienes tienen más actividades relacionadas con el éxito, contrario al libro *Aula Internacional*, en donde son ellos quienes representan las actividades de fracaso; lo que no quiere decir que las mujeres tienen mayor fracaso o éxito en sus actividades, sino que no hay resultados relevantes acerca de esta categoría frente al género femenino, pero sí frente al género masculino; es decir, estos son partícipes en estas categorizaciones mediante sus roles, actividades, etc., mientras que las mujeres no tienen cabida allí, independientemente de sus roles y profesiones.

### ***Longitud del cabello.***

De la misma forma, la apariencia física se enmarca en este juego de roles también, así, se halla en la categoría de cabello, una serie de disparidades importantes: en el libro *Aula América* los hombres llevan el cabello corto en la mayoría de apariciones, seguidos de un cabello medio-largo y por último se puede notar la presencia de un hombre calvo, así mismo, en el libro *Aula Internacional* se encuentra lo anteriormente descrito, con la diferencia de encontrar un hombre que lleva su cabello largo (ver figuras 11 y 12). No obstante, es necesario señalar que los hombres que llevan su cabello medio-largo, llevan también consigo elementos que “justifican”

este uso, convirtiéndolo en un atuendo; así, se encuentran artistas y deportistas, quienes refuerzan su masculinidad con el uso de barba o bigote, tatuajes, gafas de sol y ropa deportiva (ver anexos D y F) Esto, acentúa el estereotipo de belleza tanto de los hombres como de las mujeres, en una división social y cultural binaria: hombres cabello corto reforzando su masculinidad, y mujeres de cabello largo como representación de la constante social de belleza femenina, reforzando y justificando la exclusión de distintas formas de ser desde el género.

### ***Maquillaje.***

Frente a este aspecto, las disparidades son absolutas: tanto en el libro *Aula Internacional*, como *Aula América*, solo las mujeres llevan maquillaje, y, a su vez, ningún hombre lo lleva (ver figuras 13 y 14). Por supuesto, no hay lugar a un tercer género neutro en estos libros de texto, pues, es evidente la división binaria existente, es decir, no se encuentra algún miembro de sexo masculino que se maquilla, así como tampoco aparece personajes de sexo femenino llevando, bien sea el pelo corto, sin maquillaje ni accesorios, por lo contrario, de no llevar maquillaje, su cabello era largo o llevaba accesorios que reforzaban su feminidad genérica.

### ***Joyas y accesorios.***

Al igual que en el caso del cabello, el uso de las joyas en los hombres, tanto en el libro *Aula Internacional*, como *Aula América*, corresponde a un atuendo, es decir, a un estilo propio de los artistas, en este caso. Así, se puede observar que un hombre lleva aretes (guitarrista) y otro lleva collar (deportista). En cambio, en el caso de las mujeres, estas sí llevan accesorios en el cabello, aretes (sobre todo cuando llevan el pelo corto), manillas, collares, anillos, etc., (ver



figuras 15 y 16). Frente al uso de objetos o accesorios adicionales, las mujeres muestran una frecuencia total en el uso de bolsos, mientras que los hombres son quienes representan, en su totalidad, el uso de gafas de sol como parte de su atuendo, respondiendo nuevamente a los juegos de rol impuestos y posteriormente legitimados y naturalizados desde el poder, en la sociedad y la cultura a través del tiempo.

### ***Prendas de vestir.***

Se llega, así, a una categoría bastante diciente frente a la influencia de las relaciones de poder desde el género, pues, aquí se nota como constante, que los hombres llevan pantalones, en comparación con las mujeres, quienes no presentan datos en este aspecto. En cuanto a los jeans, los hombres también son quienes más los llevan, no obstante, tanto en los libros *Aula Internacional* como *Aula América*, las mujeres tiene una presencia pequeña en este aspecto, sin embargo, sí hay diferencias importantes desde las imágenes: los hombres llevan los jeans holgados, mientras que todas las mujeres que usan jeans, los llevan ajustados, acentuando su figura. Por último, en cuanto a los shorts, los hombres también llevan estos en mayor medida, mientras que las mujeres representan muy poca frecuencia en este uso, y finalmente, frente al uso de faldas y vestidos, esto únicamente se da en las mujeres (ver anexos C y H). En este sentido, se podría plantear que el short, así como los pantalones estarían reservados a los hombres o también que las mujeres no pueden mostrar su cuerpo excepto si se trata de una falda. Las reducciones en términos de vestimenta es una forma de controlar y ejercer un Poder sobre los cuerpos de los individuos.

Frente a las prendas de vestir destinadas para la parte superior del cuerpo, estas también presentan disparidades desde los géneros, así, los hombres cubren más sus cuerpos y llevan, nuevamente, ropa más holgada y cubierta, como chaquetas y camisetas. Si bien, las mujeres también llevan camisetas (junto con blusas y esqueletos, prenda que ningún hombre lleva), estas son ajustadas y muestran, usualmente, el pecho de las mujeres o acentúan las curvas de su cintura (ver anexos H y M).

Finalmente, respecto de los zapatos, estos representan, nuevamente, el juego de roles binario aceptado socialmente: tanto en el libro *Aula Internacional*, como en el libro *Aula América*, los hombres llevan tenis o zapatos, mientras que las mujeres llevan tacones. Aquí, la disparidad es total: no hay datos de una sola mujer que lleve tenis, así como no hay datos de un solo hombre o personaje no femenino que lleve tacones (ver figuras 23 y 24).

Todo lo anterior, es pues, una fuerte evidencia de la división binaria que se realiza en el libro desde los sexos tanto masculino como femenino: los hombres usan pantalón, las mujeres usan faldas; los hombres llevan la ropa holgada, las mujeres ajustadas, los hombres llevan zapatos, las mujeres llevan tacones. Lo anterior, cierra el espectro a la inclusión de la consideración de un tercer género, que no encaja dentro de ninguno de los anteriores.

### ***Colores.***

Por último, se encuentra la categoría de colores. Aquí, nuevamente se evidencia una representación del juego de roles adjudicado al género masculino y al género femenino, así, se ve que los hombres llevan en mayor medida colores tanto primarios como rojo y amarillo, en

comparación con las mujeres. No obstante, las mujeres llevan con mayor frecuencia el color azul. Frente a los colores neutros: negro, blanco y gris; estos son llevados en mayor medida por los hombres, teniendo las mujeres una muy baja frecuencia de uso en comparación con los hombres (ver figura 26). Además, a lo largo de la historia, se han adjudicado social y culturalmente los colores lila y rosado como representación de la feminidad al contrario de los hombres que no llevan estos tonos.

Los hallazgos y categorías anteriormente descritas son ejemplos de los aprendizajes que forman el comportamiento de las personas dentro de la sociedad, lo que Bourdieu denomina el *habitus* (1977). El hecho de ver únicamente mujeres llevando maquillaje en ambos libros de texto, construye y fomenta una norma física que no puede ser adoptada por personas de sexo masculino y de género masculino. Se podría hacer la misma observación con la inteligencia y el éxito en los hombres o su corte de cabello. Además, la combinación de varias características apunta hacia ciertos comportamientos, por ejemplo y retomando el corte del cabello, las mujeres que llevan el cabello corto aparecen en muchos casos con otras características y objetos que permiten enmarcarlas hacia un género cisgenérico, en este caso el maquillaje y las joyas marcan su pertenencia al género femenino (anexos B y C).

Ocurre lo mismo con los hombres de cabello medio-largo y largo, los cuales aparecen practicando deporte o tocando música (Anexos D, E y F). Estas representaciones son una fuente de juegos de roles que pueden presentar de manera hegemónica el comportamiento de las personas. En otras palabras, una mujer puede llevar el cabello corto, pero tiene que llenar otras condiciones para alcanzar el género femenino. Asimismo, un hombre puede llevar el cabello

largo, pero tiene que practicar deporte o ser músico y hacer de estos elementos parte de su atuendo para ser considerado como del género masculino.

En consecuencia, las representaciones de lo que es “ser mujer” y “ser hombre” están perfectamente definidas en los libros de texto desde una perspectiva cisgenérica, lo que nos permite entender que el género no-binario o el transgénero posiblemente no se admiten en la sociedad occidental. Se omiten ciertas categorías, o, como lo decían Foucault (1975) y Butler (1999) se valoran ciertas vidas más que otras. Adicionalmente, la forma de la ropa ajustada y el uso de vestidos y faldas cortas acentúa la sexualización de las mujeres mostrando más sus cuerpos (ver anexos H, I y M) cuando esto no sucede con los hombres.

A esta categoría de análisis se agregan los colores que se presentan a través de ella. En este punto se puede ver que el juego de roles empieza desde la temprana edad (anexo G) aunque no siempre es el caso (anexo J). Los colores tienen una connotación muy fuerte, puesto que este comportamiento se ha repetido muchas veces, así, se relaciona el rosado con las personas de sexo femenino y el azul con el sexo masculino. Por esta razón, se observa en el anexo G, lo que se considera que es un bebé, de acuerdo con la experiencia; siendo este uno de los factores mediante los cuales el punto de vista crítico feminista realiza sus análisis.

Aquí, es importante señalar que, en los libros de texto, las mujeres también llevan el color azul (Figura 25), no obstante, ningún hombre lleva color rosado o lila (Figura 28). De esta manera, se puede decir entonces, que la adopción del color azul, normalmente destinado a los hombres, por parte de las mujeres, es un comportamiento aceptable, regulado y normalizado por los dispositivos de poder, específicamente, en este caso, los libros de texto, mientras que el uso

del color rosado por los hombres no lo es. De este modo, se podría decir que si un hombre lleva color rosado estaría fuera de la norma de lo que propone el género cisgenérico definido por Butler (1999).

***Uso de estrategias de relaciones de poder para naturalizar el género cisgenérico.***

Como se ha planteado anteriormente, los libros de texto usan varias estrategias sobre las cuales se tiene que volver, con el fin de entender con mayor claridad las relaciones de poder presentes en sus contenidos.

En primer lugar, se ha hablado de una gran presencia de imágenes en los libros, las cuales representan una relación de poder, puesto que la cantidad de información generada por el contenido visual y memorizada por nosotros es cuatro veces más importante que el contenido escrito y ocho veces más importante que el contenido auditivo. La violencia simbólica que se ejerce a la hora de no permitir una lectura crítica y connotativa de las imágenes refuerza esta relación de poder. Esta relación, como fue mencionado en un principio, es inconsciente y supone varios actores para poder llevarse a cabo. En primer lugar, el Estado o Gobierno que implementa los programas de educación pública, en el contexto inmediato de la investigación, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas que estandariza los niveles y las competencias necesarias para aprender una lengua y las instituciones educativas como las escuelas, las universidades y los institutos privados.

Los profesores son el último vínculo, sufren la relación de poder ejercida por las entidades jerárquicamente superiores, pero también la reproducen cuando reparten el saber de los libros sin análisis previo de los contenidos (Foucault, 1975).

En segundo lugar, la pérdida preventiva o la omisión de ciertas identidades de género representa una relación de poder fuerte en cuanto a nuestros comportamientos, acciones, vidas y cuerpos (Butler, 1999). Se puede inferir que no se tiene la posibilidad de elegir entre todas las identidades de género, puesto que en la actual sociedad, las posibilidades fueron reducidas por las entidades de poder mediante, bajo palabras de Bourdieu (2000), un dispositivo de control, como lo es el libro de texto, con el fin de controlar y regular los comportamientos de las personas. Esta misma omisión por parte de las entidades creadoras de libros de texto (editoriales), sugiere que existe solamente un género binario y cisgénico lo que excluye de la sociedad los individuos no-binarios o transgéneros.

En este sentido, debido a que las relaciones de poder se vuelven más sutiles, se podría creer que el género es un proceso voluntario, pero en realidad este proceso está condicionado por la obligación cultural que sugiere la unidad de género representada aquí en los libros de texto para el español como lengua extranjera (Beauvoir, 1949).

A lo anterior, es necesario agregar que la designación de personajes binarios, tanto en el libro *Aula América*, como en *Aula Internacional*, reduce las posibilidades de reconocer la multiplicidad y diferencia que existe en la sociedad. En contextos académicos los estudiantes construyen sus identidades a través de la interacción con los demás miembros de la comunidad educativa, así como con los materiales educativos implementados. De esta manera, el hecho de ignorar géneros aparte del femenino y masculino, es una acción de exclusión, por ende, muchos estudiantes pueden no lograr comprender este sistema, o pueden llegar a sentir que no encajan en ninguna categoría, o adoptando estos juegos de roles, creando así problemas de identidad, lo que

nos lleva al último aspecto de este ítem.

En tercer y último lugar, se puede decir que el poder emerge solo cuando se repite de manera indefinida una forma de actuar (Butler, 1999) y es a través de la performatividad del género, de repetición y de su transmisión que se ubica la relación de poder desde la categoría de género. El condicionamiento del comportamiento humano a través de los personajes presentes en los contenidos educativos permite la reproducción de las relaciones de poder a través del sistema educativo. De esta manera, los estudiantes usuarios de los libros *Aula Internacional* y *Aula América* pueden llegar a desarrollar de manera inconsciente una percepción del género y de la identidad de género. A través de la escuela van a entender que su identidad de género va a tener un impacto sobre su posición social (Enguix Grau, 2018) y van a repetir los mismos comportamientos enseñados mediante los libros de texto, ya sea en el colegio, en la universidad o en otra institución educativa, con el fin de pertenecer a la sociedad y entrar en la norma que impone el género. Lo “normal” es ser de un género binario y cisgénico como nos lo indican los libros de texto.

La repetición infinita de las prácticas relacionadas con el género hace que se vuelva normal e incluso natural tener un género cisgénico. En este sentido, las personas no-binarias o transgénero estarían fuera de lo normal y por consiguiente fuera de la sociedad. Es por esto por lo que en algunas ocasiones se pueden asimilar o confundir los términos “sexo” y “género”. Con tantas repeticiones que genera una perspectiva natural y normal del género binario, entonces, la palabra género se asimila a veces a la palabra sexo, aunque en realidad y según varios autores como Judith Butler en su texto *Lenguaje, poder e identidad*, el género y el sexo son dos cosas

distintas: todos tienen una identidad sexual determinada al nacer; se trata del sexo biológico (masculino, femenino, intersexual) y una identidad de género que se construye y está condicionada a lo largo de la vida (masculino, femenino, no-binario, transgénero).

### **4.3 Hallazgos Generales**

Como resultado de las fases de recolección y análisis de datos, tanto cuantitativo como cualitativo, se encontraron algunos aspectos que evidencian la presencia de relaciones de poder en los libros de texto para la enseñanza de español como lengua extranjera *Aula América* y *Aula Internacional*, frente a una representación binaria del género hombre - mujer (cisgénero), ignorando una identidad de género distinta a las aquí expuestas. En primer lugar, cabe mencionar que los hallazgos de este resultado se presentan, en mayor medida en las imágenes o imágenes acompañadas de texto; actuando estas como principal contenido transmisor de las relaciones de poder desde la categoría de género, puesto que es el contenido visual el que se repite en mayor medida a lo largo de los dos libros de texto. Frente a esto, es pertinente mencionar que, siguiendo a Just (1980), este tipo de contenido se procesa de manera más rápida y eficaz, en comparación con los textos.

De esta manera, estas imágenes presentan un juego de roles que, a su vez, transmiten, normalizan y perpetúan estereotipos mediante distintos elementos, así, obedeciendo a las relaciones de poder que inciden en la información presentada en los libros de texto, los hombres deben: llevar prendas de vestir como tenis, chaquetas y pantalones holgados; usar colores primarios y neutros como negro, café, rojo, beige, etc., (nunca rosados o lilas); llevar su cabello corto o medio corto, o llevarlo largo bajo excepciones de estilo (artistas y deportistas), realizar



actividades profesionales, llevar barba o bigote, entre otros elementos distintivos.

Por su parte, de acuerdo con lo representado en los libros de texto, el género femenino tiende a usar faldas, blusas y jeans ajustados, así como tacones, adicionalmente, es normal y casi que necesario (siendo esta una afirmación que nace desde nuestra experiencia como mujeres y como mujeres investigadoras, a la luz del punto de vista crítico feminista) que las mujeres lleven colores claros como blanco, azul rosado y lila, y deben desempeñar actividades de cuidado. Por último, frente al aspecto físico; el cabello de las mujeres debe ir largo o medio largo en la mayoría de los casos, de no ser así, se debe reforzar su femineidad mediante el uso de maquillaje, prendas de vestir, colores y accesorios que acentúen la “femineidad”.

Todo lo anterior demuestra la existencia de formas de “ser hombre” y de “ser mujer” que condicionan el comportamiento de los individuos, así como una visión binaria y cisgénerica del género, lo que no permite el reconocimiento de la existencia de identidades de género “distintas”, así, la repetición de estos comportamientos y la reproducción de las relaciones de poder en el ámbito educativo, mediante el uso de los libros de texto *Aula América* y *Aula Internacional* como material imperante y decisivo en el aula de clase de ELE, enmarcan el género binario y cisgénerico en lo normal, mientras que las otras identidades de género invisibilizadas en los libros están fuera de lo normal y de lo natural. En esta medida, no es evidente la presencia de un género no-binario en los textos estudiados. La reafirmación de este sistema binario da cuenta de los intereses de aquellos que sustentan y ejercen el poder, justificando la exclusión del ámbito del saber, del poder y, por ende, de los contextos sociales de aquellos considerados como “subversivos”.

## Capítulo 5: Conclusiones E Implicaciones

### 5.1 Conclusiones

A partir del análisis llevado a cabo en el capítulo cuatro, en el cual se responde a las preguntas de investigación y se desarrolla los objetivos investigativos inicialmente planteados, es posible concluir que las relaciones de poder desde la categoría de género se ubican en varios aspectos de los libros *Aula América* y *Aula Internacional*. Se presenta mediante el contenido visual de los libros (imágenes), el cual actúa como principal transmisor de dichas relaciones de poder, pues, no se podría considerar el contexto escolar y los materiales en él empleados como un espacio neutro y autónomo, ya que estos son el resultado de un binomio indisoluble del saber y el poder, así, contienen lo que se denomina la “tradición selectiva”. Ante esto, Williams (1961) indica que “Los libros acogen la selección de alguien, la visión del conocimiento y de la cultura legítimos de alguien, una visión que, al conceder derechos al capital de un grupo cultural, los retira al capital de los otros”, haciendo legítimo y verdadero los conocimientos sobre la cultura, las creencias, formas de actuar, moralidad, entre otros aspectos en él expuestos.

Teniendo en cuenta lo anteriormente mencionado, los libros *Aula Internacional* y *Aula América* presenta, en primer lugar, la legitimación del género cisgenérico que reduce las posibilidades de elección hacia otras identidades de género, en segundo lugar, la transmisión del género a través de juegos de roles que enmarcan los hombres y las mujeres en actividades, apariencias y comportamientos distintos; y en tercer lugar, a través del uso de estrategias de relación de poder tales como la reproducción infinita de estos comportamientos que legitima el género cisgenérico y que lo plantea como si fuera algo normal, natural y aceptado.

Con el fin de dar cumplimiento al objetivo general que guiaba el desarrollo de la presente investigación, se dio cumplimiento a una serie de objetivos específicos, así, frente al primero, el proceso de *identificación* de las relaciones de poder desde la categoría de género se realizó a través del reconocimiento de todos los personajes presentes en las unidades impares de los documentos, de esta manera, se pudo encontrar la evidencia de una concepción de género binario y cisgenérico, ignorando otras identidades de género posibles.

Posteriormente, se realizó la *descripción* de estas mismas relaciones a través de la misma representación de los personajes, a partir de la cual se analizó, a la luz de los distintos constructos teóricos empleados como insumo en el desarrollo de esta investigación, el significado de estas representaciones en los libros de texto para el español como lengua extranjera. Asimismo, el uso de imágenes, los juegos de roles implementados y la repetición de ciertos comportamientos situados en el género cisgenérico, reitera que las “otras” identidades de género están invisibilizadas en la sociedad occidental. Así, se entendió que, el género representado en los libros de texto se enmarca en una sociedad patriarcal y binaria. En este sentido, se destacó un desequilibrio entre los géneros presentes en los libros, esto, desde el poder que ostentan, tanto quienes crean los materiales, como quienes lo imponen, y finalmente quienes lo implementan. De esta manera, a lo largo de los procesos de recolección y análisis de las categorías planteadas, correspondientes a aspectos como: ropa, actividades ocupacionales, colores, aspecto físico, accesorios, entre otros; se evidenció que los hombres representan como personas más aptas para actividades laborales y deportivas, con mayor participación en actividades catalogadas como exitosas o de fracaso y mayor participación en contextos

profesionales, contrario a las actividades asignadas a las mujeres, siendo estas relacionadas con la maternidad y el cuidado, así como con la belleza, perpetuando a su vez una imagen de la mujer bien vestida, maquillada y desempeñando actividades distintas a las de los hombres.

Se puede decir entonces, que las representaciones de un género binario en los libros de texto de enseñanza de español como lengua extranjera: *Aula Internacional* y *Aula América*, forman parte de las relaciones de poder perpetradas por la sociedad en la cual se vive y también a través de los profesores a la hora de usar los libros de texto en aula de clase. Asimismo, este estudio concluye que los contenidos presentes en los libros de textos *Aula América* y *Aula Internacional* podrían llegar a tener un impacto directo sobre los estudiantes, sus comportamientos y sus visiones del género, ya que estos pueden estar cargados con sesgos ideológicos (entendiendo que su producción también surge de una serie de relaciones de poder) y pueden contribuir a condicionar la creación de representaciones mentales colectivas (Ajagán y Muñoz, 2018, p.7).

De esta manera se puede concluir, que la categoría de género sigue siendo usada de manera frecuente aún en la actualidad y en los distintos engranajes sociales, como un término paraguas que se construye mediante lugares comunes o nociones confusas, conocidas, compartidas y perpetradas por los distintos mecanismos de saber-poder, en este caso, en la escuela. Las consecuencias que se derivan de ello podrían ser la generación de una mayor confusión, más que la posibilidad de incluir nuevas miradas; conducir al abandono y al rechazo de puntos de vista distintos, manteniendo relaciones de opresión, y, por otro lado, reducir su potencial a lo descriptivo, positivista y complementario del término sexo, restringiendo su

potencial para aumentar la inteligibilidad, aceptación e integración de identidades y formas de pensar distintas a las ya reconocidas, acostumbradas y normalizadas desde los dispositivos de poder.

Así, se tiene en cuenta que el género con una función importante tanto en los libros de texto analizados, como en la sociedad misma. El hecho de relacionar el contenido de los textos analizados y la sociedad es uno de los objetivos del punto de vista crítico feminista: se pretende analizar las problemáticas sociales desde niveles macro, develando las relaciones de poder escondidas detrás de los dispositivos de saber-poder existentes. Su función es, entonces, producir y perpetuar la dicotomía del sexo, reduciendo las identidades de género a esto mismo: al binarismo cisgenérico, justificando la marginalización y la otredad.

Como punto final, parece pertinente resaltar la importancia de la realización de este proyecto investigativo, pues, si bien en los contextos educativos se propende y motiva en la realización de investigaciones activas y participativas, los frutos de este proyecto exponen la necesidad de la realización de investigaciones reflexivas tanto de metodologías, como de materiales muchas veces impuestos en las instituciones en las que los profesores se vinculan laboral y académicamente. Adicionalmente, el género es un área bastante importante y susceptible de ser analizada. Históricamente ha sido blanco de las relaciones de poder tanto de los gobiernos, como de las instituciones religiosas, políticas, culturales, entre otras, marginar e ignorar el tema del género, generando así un rechazo colectivo ante estas realidades negadas.

No se puede, entonces, construir una sociedad tolerante, respetuosa, basada en la justicia, equidad, respeto a los derechos fundamentales, si no se considera y se integra las diferencias de

aquellos que no encajan dentro de la división binaria heteronormativa, considerados como “los otros”. Es parte de la labor como docentes, entonces, analizar desde una perspectiva crítica y libertaria, en este caso, desde el punto de vista crítico feminista, no solo el contexto educativo, el aula de clases, las políticas gubernamentales acerca de la educación, sino también los materiales que se emplean en los procesos de enseñanza-aprendizaje, específicamente de lenguas extranjeras, con el fin de no caer en estas dinámicas normalizadoras y perpetradoras de saberes y de formas de pensar, sentir y ser.

La lectura del género como dispositivo de poder y el análisis de las relaciones de poder atendiendo al género suponen, a nuestro entender, parte de lo que Foucault denominó una “ontología crítica de nosotros mismos”, un análisis que problematiza lo que somos y que “busca relanzar tan lejos y tan ampliamente como sea posible el trabajo indefinido de la libertad” (Amigot y Pujal, 2009, p. 122)

## **5.2 Implicaciones**

Teniendo en cuenta que los libros de textos son un medio para la enseñanza del español como lengua extranjera, el contenido vinculado en ellos puede limitar y condicionar las representaciones mentales colectivas, modos de pensar y de ser, así como la identidad de los estudiantes. En esta medida, la invisibilización de ciertas categorías de género puede tener un impacto en el aula de clase y crear un malestar en algunos estudiantes que no pertenecen a un género binario y/o cisgenérico.

Por un lado, el hecho de repetir comportamientos relacionados con el cisgénero lo enmarca en lo normal y lo aceptado y, por consiguiente, aquellas categorías de género que no

encajen dentro de la regla se vuelven anormales y marginadas. Asimismo, se sabe que el desarrollo de las identidades de género puede ser estigmatizado, puesto que estas no disponen de una representación adecuada en los diferentes medios de transmisión del saber cómo los son, en este caso, los libros de texto. Si bien las luchas LGBTIQ<sup>4</sup> para reconocer otros tipos de género no-binario es importante en la actualidad, sobre todo a través de la virtualidad y sobre todo de las redes sociales (refiriéndose a experiencias como usuarias), esta discusión y esta situación no son explícitas en los dos documentos analizados.

De esta manera, tomando en cuenta que una de las misiones más importantes de la escuela es promover la tolerancia, la justicia social, la equidad y el rechazo de las discriminaciones, es imperativo que el contenido de los libros de texto se adapte a la variedad de géneros que existe hoy en día, respondiendo, no solo a los requerimientos de los órganos que ejercen el poder, sino a los contextos, las necesidades, visiones y realidades tanto de los contextos de enseñanza como de los estudiantes mismos, propendiendo por una educación humana y situada.

Por otro lado, los docentes, y por ende los representantes y los garantes de las misiones de la escuela frente a la enseñanza de LE, es un deber observar y analizar tanto las temáticas como los contenidos impartidos en el aula de clase, como las visiones de mundo y realidades expuestas en los materiales educativos, en este caso en libros de texto, entendiendo su carácter situado, monoacentuado y monofónico (Ajagán y Muñoz, 2018), con el fin de promover el

---

<sup>4</sup> Según el Glosario de Términos sobre Diversidad Afectivo Sexual “es el acrónimo de lesbianas, gays, bisexuales, trans, intersexuales y queer” (p.18)

respeto de todas las personas que conforman la sociedad y propender por una educación en pro de la multi y pluriculturalidad.<sup>5</sup>

Finalmente, como resultado de este proceso investigativo, fue posible visibilizar que los temas relacionados con el género en el aula de clase de español como lengua extranjera no son evidentes, por esta razón, una de las implicaciones de este trabajo es también seguir mostrando la importancia de este tema desde una perspectiva teórica, con el fin de que los profesores tomen conciencia de la importancia de una visión crítica, reflexiva e investigativa en el área. En este sentido, este documento permite visibilizar y tomar conciencia del problema en cuanto al control del género en libros de ELE. Se considera imperante que los docentes en todas las áreas, pero específicamente, en la enseñanza de ELE, continúen actualizando sus saberes constantemente, así como sus métodos de enseñanza. Es necesario también despertar un punto de vista crítico en el que se propenda por el bienestar de los estudiantes y no solo a la respuesta de requerimientos institucionales o gubernamentales permeados de posiciones de poder, con el fin de evitar las discriminaciones y permitir el buen desarrollo físico y psicológico de sus estudiantes.

### **5.3 Limitaciones**

En esta sección se expondrán las posibles limitaciones del presente trabajo de investigación, pues, si bien los procesos llevados a cabo se desarrollaron de manera cuidadosa y rigurosa, al final de cada proceso hay lugar a reflexiones sobre el quehacer investigativo.

---

<sup>5</sup> Glosario de términos sobre diversidad afectivo sexual. Plan Nacional sobre el Sida, Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad de España; 2018.



En primer lugar, es pertinente reconocer, como sucede con muchos métodos de recolección de datos, que es posible que la tabla dinámica tenga un margen de error, puesto que se ha llenado de manera mecánica por las investigadoras. Efectivamente, la verificación de los datos fue rigurosa y cuidadosa, y verificada en dos ocasiones, no obstante, existe la posibilidad de encontrar errores humanos en la recolección de los datos tomando en cuenta la amplia cantidad de información recolectada, así como el trabajo repetitivo y mecánico que ha demandado. No obstante, esto no les resta validez y confiabilidad a los hallazgos obtenidos. En este sentido, con el fin de reducir el margen de error en la medida de lo posible y tener mayor validez y confiabilidad, tanto en los datos, como en los hallazgos y las posteriores conclusiones que surgieron a partir de estos, se usaron procedimientos y dinámicas investigativos de estudios previos realizados en el área o en áreas afines.

“Adicional a esto, debido a que en la academia se acostumbra a propender por procesos de investigaciones cualitativas, fue un reto lograr diseñar la tabla dinámica empleada, así como codificar y organizar la información cuantitativa obtenida en el proceso de recolección de datos y posteriormente analizarla de manera cualitativa, no obstante, con ayuda de expertos en el área y con la aplicación de una prueba piloto, se logra avanzar en este proceso, lo que también enriquece nuestros saberes y métodos investigativos para futuros proyectos.”

En segundo lugar, debido a que el proceso de construcción del marco teórico del presente trabajo investigativo se realizó durante la cuarentena derivada del virus Covid-19, los textos tomados corresponden a fuentes digitales, lo que no resta importancia, objetividad y rigurosidad en la búsqueda y selección de las bases teóricas de la presente investigación.

En tercer lugar, el hecho de que el análisis de contenido fue realizado en un total de 2 libros de enseñanza de español como lengua extranjera, para nivel A1, en 5 de 9 unidades por cada libro, plantea la pregunta sobre los hallazgos. Por ende, las conclusiones hubiesen sido diferentes al haber analizado la totalidad de las unidades de los libros, o la totalidad de las ediciones para cada nivel, lo que puede dar lugar a una réplica o un ejercicio de continuación investigativa.

#### **5.4 Recomendaciones**

Como resultado del trabajo realizado a lo largo de los seminarios de la maestría frente al trabajo investigativo, se siente la necesidad de proponer algunas recomendaciones para los futuros investigadores interesados en este tema.

En primer lugar, la técnica investigativa del análisis de contenido requiere una gran concentración y también meticulosidad, en este sentido, se recomienda tomar cantidades manejables y considerables de información, con el fin de no extenderse en la recolección de la información. Asimismo, es necesario tener a una persona externa que pueda supervisar, rectificar o, en la medida de lo posible, apoyar la recolección de datos. En caso de no poder trabajar en pareja o de no contar con una persona externa, se aconseja el uso de un Software para reducir los posibles errores que se podrían generar a lo largo del trabajo<sup>6</sup>.

En segundo lugar, debido a que el uso de un enfoque mixto requiere una capacidad para manejar el programa Microsoft Excel, sobre todo en caso de usar una tabla dinámica, se sugiere

---

<sup>6</sup> Para mayor información sobre softwares y técnicas de recolección de datos ver Hernández Sampieri: *Metodología de la investigación*, Sexta edición, 2014.

el apoyo de un tercero en cuanto a este tema si su dominio del programa no es adecuado, en este sentido, se recurrió a un experto en el campo al momento de elaborar la tabla dinámica, puesto que su creación significó un obstáculo para avanzar en los procesos de recolección y análisis durante algunas semanas. En este sentido, se considera también pertinente tener una experiencia investigativa antes de empezar con este trabajo investigativo, o bien, conocimiento teórico sobre técnicas investigativas. El hecho de haber trabajado en conjunto fue de gran ayuda, pues, una de las investigadoras tenía conocimientos frente a la realización de investigaciones cuantitativas, mientras que la otra contaba con destrezas frente a instrumentos cuantitativos, lo que representó un gran potencial para el desarrollo de una investigación de carácter mixto.

Para terminar, se recomienda, en investigaciones de recolección de datos de distinta índole y categorías, que serán analizadas posteriormente, el uso de una tabla dinámica que permita una flexibilidad y una claridad en los datos que no se podría encontrar en listas de verificación. El hecho de poder cruzar informaciones a través de las categorías encontradas a lo largo del presente estudio ha permitido ahorrar mucho tiempo; por una parte, gracias a la facilidad de uso de la herramienta que se ha empleado, la codificación y la recolección de los datos fueron temas más accesibles y, por otra parte, gracias a la creación automatizada de gráficas relacionadas con los datos recolectados, los cuales permitieron encontrar patrones de manera eficiente.

## **5.5 Investigaciones Futuras**

En cuanto a futuras investigaciones en este dominio, se considera esencial seguir tratando este tema desde varios puntos de vista: el punto de vista teórico y el punto de vista práctico. En

este sentido, el análisis de contenido, así como el análisis crítico del discurso son técnicas investigativas muy importantes en este ámbito teórico para visibilizar el tema y tomar conciencia de él. Siguiendo entonces, con la línea de investigaciones analíticas y reflexivas centradas en los libros *Aula Internacional* y *Aula América*, podría hacer tres temáticas principales en las que sería pertinente desarrollar investigaciones futuras. En primer lugar, como fue descrito en líneas anteriores, los hallazgos del presente estudio arrojaron datos frente a la relación de poder que se ejerce desde el género masculino sobre el femenino, surge entonces la pregunta sobre si *¿Existe una relación de poder ejercida desde el género masculino hacia el género femenino? Y ¿De qué manera se presenta en los libros de texto?* Adicionalmente, *¿Cuál sería la incidencia de los contenidos de libros de texto en los estudiantes?*

Una segunda pregunta investigativa que surge frente a los libros corresponde al objetivo de cada uno, pues, uno de ellos fue creado para ser empleado en un contexto general (Internacional) y el otro, de acuerdo con su descripción, nace con el fin de mostrar la realidad desde el contexto hispanoamericano (Ariza, et al, 2018). Surge entonces la pregunta sobre *¿Qué diferencias hay frente a los contenidos, saberes y versiones tanto en el libro *Aula Internacional* y el *Libro Aula América*?* Ahora bien, frente a los libros, en este caso no solo los analizados en el presente trabajo investigativo, sino en general, surge la pregunta de *¿Desde qué locus de enunciación o posturas se eligen los contenidos presentes en los libros?, y ¿Quién y cómo decide estos contenidos?*

Además, desde el punto de vista práctico parece también importante el uso de metodologías prácticas para entender y dar a entender el uso del libro de texto en el contexto

colombiano, así como otros temas relacionados con el género, por ejemplo, el discurso del profesor en relación con el género o las relaciones de género y/o de poder en el salón de clase. Por esta misma línea, otro de los temas en los que debería llevarse a cabo en futuras investigaciones, son las relaciones de poder que se dan en el aula de clase, no solo entre docentes y estudiantes, sino también entre estudiantes desde los diferentes aspectos tanto sociales como culturales de raza, religión, aspecto físico y, por supuesto, desde el género mismo.

A partir de la visibilización del control del género, otro tema que se podría abordar desde la perspectiva del Poder y del Género es el manejo de la inequidad en el salón de clase y qué repercusiones tendrán estas inequidades en los estudios si no hay ninguna reacción por parte de las entidades educativas. También se podría abordar, como lo sugiere Butler, los traumas causados por los contenidos no verbales y la invisibilización del no-binarismo y de otras temáticas como la orientación sexual o la transexualidad ya sea en Colombia o en otros países donde se enseña el español como LE.

Finalmente, sería pertinente poder trabajar con estudiantes interesados en este tema, particularmente personas no-binarias y transgénero y otras minorías para sensibilizar sobre las problemáticas que encuentran en el ámbito escolar, específicamente en el aula de lenguas extranjeras. Además, esto permitiría tener una visión actualizada de la construcción de la identidad de género en personas no-binarias y transgénero.

## Referencias

- Ajagan, L. y Muñoz, C. (2018). *Siete tesis en torno al texto escolar como artefacto cultural*.  
Revista Brasileira de educação. ISSN 1413-2478
- Álvarez, N. (2019). *Poder y organizaciones: Reflexiones desde Weber, Foucault, Luhmann y Bourdieu*. Revista de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas.  
Universidad de Nariño. ISSN 0124-8693 ISSN-E 2539-0554. Vol. XX No. 1. Páginas 226-253
- Alzate, M. (1999). *El texto escolar como instrumento pedagógico: Partidarios y detractores*.  
*Revista de Ciencias Humanas*, 21 (septiembre), 110-118.
- Amigot, P. y Pujal, M. (2009). *Una lectura del género como dispositivo de poder*. Sociológica,  
año 24, número 70, mayo-agosto de 2009, pp. 115-152.
- Apple, M. y Weis L. (1983.), *Ideology and Pradict in Schooling*. Filadelfia, Temple University Press,  
1983.
- Arboleda, D. (2015). *Análisis de materiales de ELE en Colombia: una propuesta de ficha especializada*. Cuarto encuentro internacional de español como lengua extranjera:  
enseñanza, aprendizaje y evaluación.
- Ariza, et al. (2018) *Aula América A1. Curso de español*. Editorial Difusión. ISBN:  
9788416943616
- Ávila, F. (2006). *El concepto de poder en Michel Foucault*. Telos. Vol. 8. Núm. 2. ISSN: 1317-  
0570

- Baptista, M., Fernández, C. y Hernández R. (2014) *Metodología de la investigación*. Sexta edición. McGraw-Hill, México. ISBN: 978-1-4562-2396-0
- Barral, M., Magallón, C., & Sanchez, M. (1999). *Interacciones ciencia y género. Discursos y prácticas científicas de mujeres*, Editorial Icaria, Barcelona, 1999, pp. 63-80
- Barthes, R. (1971). *Retórica de la imagen*. Elementos de semiología. I.S.B.N.: 84-7053-028-3
- Blázquez, N., Flores, F., & Ríos M. (2010) *Investigación feminista: epistemología, metodología y representaciones*. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades. México D. F. ISBN 978-607-02-1286-4. Recuperado de:  
"http://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/ceiich-unam/20170428032751/pdf\_1307.pdf"
- Bonafé, J. (2002). *Políticas del libro de texto escolar*. Ediciones Morata. P, 15-35. ISBN-84-7112-470-X
- Bonafé, J. (2008) *Los libros de texto como práctica discursiva*. Revista de la Asociación de Sociología de la Educación, vol. 1, núm. 1.
- Bourdieu, P. (1977). *Sur le pouvoir symbolique*. In: *Annales. Economies, sociétés, civilisations*. 32<sup>e</sup> année. pp. 405-411; DOI: <https://doi.org/10.3406/ahess.1977.293828>  
[https://www.persee.fr/doc/ahess\\_0395-2649\\_1977\\_num\\_32\\_3\\_293828](https://www.persee.fr/doc/ahess_0395-2649_1977_num_32_3_293828)
- Bourdieu, P. (2000). *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires. Eudeba. Universidad de Buenos aires

- Borre, E. (1996) *Libros de texto en el caleidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*. Barcelona: Ediciones Pomares Corredor. ISBN: 84-87682-27-8
- Braga G, y Belver, J. (2016) *El análisis de libros de texto: una estrategia metodológica en la formación de los profesionales de la educación*. Revista complutense de Educación. ISSN: 1130-2496
- Brugelles, C., y Cromer, S. (2009). Representaciones de lo femenino y lo masculino en los libros de texto. *Revista Latinoamericana De Población*, 3(4-5), 189-205.  
<https://doi.org/10.31406/relap2009.v3.i1.n4-5.6>
- Butler, J. (1997) *Lenguaje, poder e identidad*. Athenea Digital: revista de pensamiento e investigación social, ISSN-e 1578-8946
- Butler, J. (1999). *El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad*. Edición Paidós.
- Castañeda, H. (2008). *I said it!' 'I'm first!': Gender and language-learner identities*. Colombia. *Appl. Linguist. J.* 10: 112-125, 2008.
- Castells, M. (2009). *Comunicación y Poder*. Traducción de María Hernández. Alianza Editorial.
- Choppin, A. (2000). *Pasado y presente de los manuales escolares*. En J. Ruiz Berrio (Ed.), *La cultura escolar de Europa. Tendencias históricas emergentes* (pp. 107-165). Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.



- Cohen, L; Manion, L. & Morriison, K. (2007) *Research Methods in Education*. ISBN 0-203-02905-4
- Colás, P. (2003). *Investigación Educativa y Crítica Feminista*. Universidad de Sevilla. URI <http://hdl.handle.net/11441/24621>
- Cortazzi, M., y Jin, L. (1999). *Cultural mirrors: Material and methods in the EFL classroom*. En E. Hinkel (Ed.), *Culture in second language teaching and learning* (pp. 196-219). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cortés, C. y Díaz, C. (2020) *An EFL textbook content analysis: Gender stereotypes and gender equality*. Universidad Pedagógica Nacional. Trabajo de grado. URI: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/12375>
- Dadds, J.H. (2011). *Feminisms: Embodying the critical*. In B.A.U. Levinson. *Beyond critique: Exploring critical social theories and education*. (pp.171-196). Boulder: Paradigm Publishers.
- De la Barre, F. (1990). *The Equality of the Sexes*, Manchester, Manchester University Press, 1990. ISBN 10: 0199673519
- Deleuze, G. (1971) *Nietzsche y la filosofía*. Empirismo y subjetividad. Barcelona, Editorial Anagrama, 1971., traducción de Hugo Acevedo, Barcelona, Editorial Gedisa.

De Saxe, J.G. (2014). *What's Critical Feminism doing in a Field Like Teacher Education?*

*Multidisciplinary Journal of Gender Studies*, 3(3), 530-555. doi:

10.4471/generos.2014.45

Díaz, M. (2016). *Estado del arte del español como lengua extranjera (ELE) en Bogotá: cursos*

*de ELE que nacen y se hacen*. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de*

*Educación*, Vol. 7, No. 1, 173-193. <https://doi.org/10.18175/vys7.1.2016.09>

Espejo et al. (2007). *Tendencias de los estudios de Español como Lengua Extranjera (ELE) en*

*Bogotá*. *Lenguas en contacto y bilingüismo*, 1, 65-91.

<http://www.lenguasdecolombia.gov.co/revista/?q=node/35>

Etchegaray, R. (2013). *La filosofía política de Guilles Deleuze*. Nuevo Pensamiento. ISSN:

1853-7596

Fernandez M. & Caballero P. (2017). *El libro de texto como objeto de estudio y recurso*

*didáctico para el aprendizaje: fortalezas y debilidades*. *Revista electrónica*

*interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 201, 201-2017.

Foucault, M. (1974). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*.

Buenos Aires. Siglo XXI

Foucault, M. (1975). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. 9ª. Edición. México, Siglo

XXI.

- Foucault, M. (1990). *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Buenos Aires, Editorial Alianza.
- Freinet, C. (1978). *La educación por el trabajo*. México, Fondo de Cultura Económica (2ª Edición).
- Gimeno, S. (1994): *Los materiales: Cultura, pedagogía y control. Contradicciones de la democracia cultural*. Ponencia presentada en las IV Jornadas sobre la L.O.G.S.E. Departamento de Pedagogía: Universidad de Granada.
- González, L. y Hernández, J. (2015). *Construcción de estereotipos sexuales en los libros de texto del área de Lenguaje del grado primero de primaria de las editoriales Santillana, Norma y Libros & Libros del año 2014*. Universidad Pedagógica Nacional. Tesis de grado.
- Goodson, I. y Dowbiggin, I. (1993): «*Cuerpos dóciles. Aspectos comunes de la historia de la psiquiatría y de la enseñanza*», en SJ. BALL. (Comp.): *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Madrid. Morata, pp. 107-131.
- Gracia, Juan. (1994). *El concepto de documentación en las ciencias humanas y sociales*. Revista General de Información y Documentación. vol. 4(1), 197—2<13.
- Grau, B. y González, A. (2018) *cuerpos, mujeres y narrativas: imaginando corporalidades y géneros*. Universitat Oberta de Catalunya. ISSN: 1578-8946

Güemes, R. (1994). *Libros de texto y desarrollo del currículo en el aula*. Un estudio de caso. Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad de la Laguna.

Harding, S. (1986). *The Science Question in Feminism*, Cornell University Press, Ithaca, NY.  
ISBN: 0-8014-1880-1

Hernández, F. y Faustino, C. (2005). *Un estudio sobre la enseñanza de lenguas extranjeras en colegios públicos de la ciudad de Cali*. Escuela de Ciencias del Lenguaje. Universidad del Valle.

Hernández Sampieri, R; Fernández Collado, C y Baptista Lucio, M (2014). *Metodología de la investigación sexta edición*. ISBN: 978-1-4562-2396-0.

Hunter, A. (1988). *Children in the Service of Conservation*. Madison, University of Wisconsin Institute for Legal Studies, 1988.

Instituto Cervantes (2020). *El español: una lengua viva. Informe 2020*. Recuperado de [https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol\\_lengua\\_viva/pdf/espanol\\_lengua\\_viva\\_2020.pdf](https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2020.pdf)

Just, M. y Carpenter P. (1980). *A theory of reading: From eye fixations to comprehension*. Psychological review No. 89, 1980.

Johnsen, E. B. (1996). *Libros de texto en el caleidoscopio*. Barcelona: Pomares-Corredor S.A

Kenway, J. y Modra, H. (1992). *Feminist pedagogy and emancipatory possibilities*. In Luke, C. and Gore, J. *Feminisms, and critical pedagogy*. (pp.138-166). New York: Routledge.

Krippendorff, K. (2012). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology* (3rd Ed.).

London: SAGE.

Kuzmanović, A. y Đuričić, M. (2014). *Políticas lingüísticas sensibles al género y la deconstrucción de estereotipos de género en los manuales de ELE*. Universidad de Belgrado. DOI: 10.4312/vh.23.1.107-125

Lamas, M. (1994). *Cuerpo: diferencia sexual y género*. Debate Feminista, Vol. 10 Issue 5, p3-31. 29p.

Lamas, M. (1999). *Género, diferencias de sexo y diferencia sexual*. Debate Feminista. Vol. 20 Issue 10, p 84-106. 23p.

Landry, J.M. (2006). *La violence symbolique chez Bourdieu*. Aspects sociologiques, volume 13, no 1.

López, Y. (2017). *Libros de texto de español como lengua extranjera y la representación de contenidos culturales*. (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

Lugo, M. (2002). *Saber y poder: una relación compleja*. Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal. ISSN 1870-4662

Manga, A. (2008) *Lengua segunda (L2) Lengua Extranjera (LE): Factores e incidencias de enseñanza/aprendizaje*. Escuela Normal Superior. Universidad de Yaundé I. Camerún)

- Mojica, D. (2017). *Libro álbum y roles de género. Investigación en creación artística*.  
Universidad Distrital Francisco José de Caldas. URI: <http://hdl.handle.net/11349/6597>
- Monsalve, A. y Orrego, L. (2009). *Empleo de estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras: inglés y francés*. Íkala, revista de lenguaje y cultura Vol. 15, N.º 24 (enero-abril de 2010)
- Montesinos, M. (2009). , *Los libros de texto un instrumento de desarrollo curricular: Análisis de la calidad de los textos de Artes Plásticas de séptimo y octavo grados del Tercer Ciclo de la Educación Básica en Tegucigalpa en el año. 2009*, Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Tegucigalpa, M.D.C. febrero, 2011
- Morán Faúdes, J.M. (2015). *Géneros, transgéneros: hacia una noción bidimensional de la injusticia*. Andamios, Volumen 12, número 27, enero-abril, 2015, pp. 257-278
- Muñoz, C. (2002): *Aprender idiomas. Segundas Lenguas. Adquisición en el aula*. Barcelona. Paidós.
- Núñez, M. (2004). *Por qué y cómo analizar el libro didáctico*. Simposio de Didáctica del Español para Extranjeros.
- Ortiz, C. y Henao, E. (2017). *La construcción del otro en un libro de texto de ELE en Francia*. (Tesis de maestría) Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
- Palazio E. (2014). *Michel Foucault y el saber poder. Revista Humanismo y Cambio Social*. N° 3. Año 2.
- Porras, N. (2011). *Relaciones de poder en el aula y la participación oral*, realizada por Porras

Puget, M. (1963). *Le Livre scolaire. L'histoire des manuels scolaires*. Une approche globale.

Tendances, 22 avril 1963, p. 218. 19.

Richaudeau, F. (1981). *Concepción y producción de manuales escolares*. Francia. ISBN 92-3-

301660-9

Rodríguez, T. (1995). *Poder y saber. La Micropolítica Foucaultiana y la Práctica Escolar*.

Ediciones Universidad de Salamanca. ISSN: 1130-3743

Ruiz, F. (2013) *Configuración de subjetividades políticas y relaciones de saber/poder en el*

*contexto escolar*. Universidad Pedagógica Nacional URI:

<http://hdl.handle.net/20.500.12209/1092>

San Martín, D. (2014). *Teoría fundamentada y Atlas. Ti: recursos metodológicos para la*

*investigación educativa*. Facultad de Educación, Universidad Católica de Temuco. ISSN:

1607-4041

Shiota, Y. (2018) *Análisis de un libro de texto de español como segunda lengua extranjera a*

*través de los cuatro puntos de la competencia comunicativa*. *Communique* No. 7

Smith, L.T. (1999). *Decolonizing methodologies: Research and indigenous peoples*. London:

University of Otago Press.

Torres, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: El curriculum integrado*. Madrid,

España: Morata.

Torres, J. (1998). *El currículo oculto*. Ediciones Morata. ISBN: 84-7112-351-7. España.

Recuperado de <https://tendenciascurriculares.files.wordpress.com/2013/04/curr3adculo-oculto1.pdf>

Ussa, M. (2011). *Aprendizaje de lenguas extranjeras y su relación con el contexto*. Cuadernos de Lingüística Hispánica N.º 17 ISSN 0121-053X

Van Dijk, T. (2004) *Discurso y Dominación: 25 años de Análisis Crítico del Discurso*.

Universidad Nacional de Colombia. Primer semestre, 17 de febrero de 2004, Bogotá

Varón, M. (2009). *Componente cultural en la enseñanza del inglés en Colombia: Análisis de tareas e iconografía en libros de texto de bachillerato*. 1994-2008. Forma. func.,

Volumen 22, Número 1, p. 95-124, 2009. ISSN electrónico 2256-5469. ISSN impreso 0120-338X.

Venegas, M. C. (1993). *El texto escolar: cómo aprovecharlo*. Santafé de Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Williams, R. (1961). *The long Revolution*. Londres, Chatto and Windus, 1961. Véase también

M. W. Apple, *Ideology and Curriculum*, op. cit.

Zárate, G. (1986): *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris, Didier. ENS de Saint-Cloud.

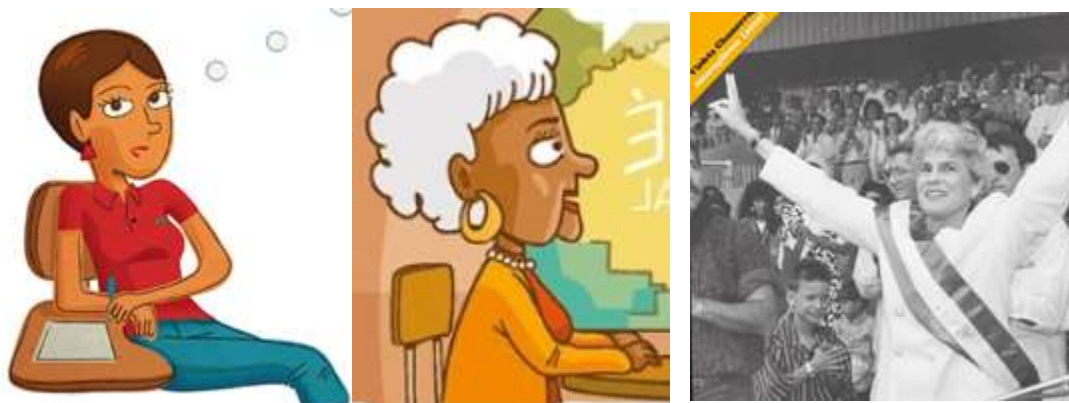


## Anexos

### **ANEXO A: IMAGEN PRESENTE EN LA PÁGINA 112 DEL LIBRO AULA AMÉRICA**



### **ANEXO B: IMÁGENES DE MUJERES CON CABELLO CORTO EN LAS PÁGINAS 67, 87 Y 107 DEL LIBRO AULA AMÉRICA**



**ANEXO C: IMÁGENES DE MUJERES CON CABELLO CORTO EN LAS PÁGINAS 63, 64, 87 Y 111 DEL LIBRO AULA INTERNACIONAL**



**ANEXO D: IMÁGENES DE HOMBRES CON CABELLO MEDIO LARGO EN LAS PÁGINAS 67 Y 106 DEL LIBRO AULA AMÉRICA**



**ANEXO E: IMAGEN DE UN HOMBRE CON EL CABELLO MEDIO LARGO EN LA PÁGINA 63 DEL LIBRO AULA INTERNACIONAL.**



**ANEXO F: Imágenes de hombres con el cabello largo en la página 63 y 109 del libro Aula Internacional.**



**ANEXO G: PERSONAJE DE SEXO NO MENCIONADO CON ACCESORIO PARA EL CABELLO DE COLOR ROSADO.**



**ANEXO H: PERSONAJES CON DIFERENTES TIPOS DE JEANS Y PANTALONES EN LA PÁGINA 63 DEL LIBRO AULA AMÉRICA.**





**ANEXO I: PERSONAJES CON DIFERENTES TIPOS DE PANTALONES O JEANS EN LAS PÁGINAS 63, 111 Y 114 DEL LIBRO AULA INTERNACIONAL.**



**ANEXO J: PERSONAJES DE SEXO NO MENCIONADO LLEVANDO ROPA DE COLORES NEUTROS (BLANCO Y GRIS)**



**ANEXO K: PERSONAJE FEMENINO LLEVANDO A CABO UNA ACTIVIDAD DE OCIO EN LA PÁGINA 61 DEL LIBRO AULA INTERNACIONAL**



**ANEXO L:** *Personaje femenino llevando a cabo una actividad artística en la página 60 del libro Aula América.*



**ANEXO M:** *PERSONAJE DE SEXO FEMENINO LLEVANDO ROPA AJUSTADA EN LA PÁGINA 114 DEL LIBRO AULA INTERNACIONAL.*



<b>ANEXO N</b>	<i>AULA AMÉRICA</i> TABLA DE RECOLECCIÓN  <a href="https://drive.google.com/file/d/151AHU-LSVJcNhUUBdiJtjkeyFkzU3k2dD/view?usp=sharing">https://drive.google.com/file/d/151AHU-LSVJcNhUUBdiJtjkeyFkzU3k2dD/view?usp=sharing</a>
<b>ANEXO O</b>	<i>AULA INTERNACIONAL</i> TABLA DE RECOLECCIÓN  <a href="https://drive.google.com/file/d/1zpQr81EtbOFIk22QKI3CfT8XdOG6tm65/view?usp=sharing">https://drive.google.com/file/d/1zpQr81EtbOFIk22QKI3CfT8XdOG6tm65/view?usp=sharing</a>