

### DECLARACIÓN y AUTORIZACIÓN

Nosotras: **SARA ISABEL MORETTA RUIZ**, con C.I. 171835149-5 y **ANDREA MISHHELL YÁNEZ PÉREZ** con C.I. 172417932-8 autoras del trabajo de graduación intitulado: **“EL CUENTO COMO HERRAMIENTA DE PSICOEDUCACIÓN PARA PREVENIR COMPORTAMIENTOS MACHISTAS EN LA INTERACCIÓN CON PARES”**. Trabajo realizado en la Unidad Educativa **“La Presentación”** con estudiantes de **segundo y séptimo de Educación General Básica en Quito durante el año 2018**, previa a la obtención del título profesional de **PSICÓLOGA EDUCATIVA**, en la Facultad de **Psicología**.

1.- Declaramos tener pleno conocimiento de la obligación que tiene la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, de conformidad con el artículo 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior, de entregar a la SENESCYT en formato digital una copia del referido trabajo de graduación para que sea integrado al Sistema Nacional de Información de la Educación Superior del Ecuador para su difusión pública respetando los derechos de autor.

2.- Autorizamos a la Pontificia Universidad Católica del Ecuador a difundir a través de sitio web de la Biblioteca de la PUCE, el referido trabajo de graduación, respetando las políticas de propiedad intelectual de Universidad.

Quito, octubre 2018



**SARA ISABEL MORETTA RUIZ**  
C.I. 171835149-5



**ANDREA MISHHELL YÁNEZ PÉREZ**  
C.I. 172417932-8



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR  
FACULTAD DE PSICOLOGÍA  
CARRERA DE PSICOLOGÍA EDUCATIVA

DISERTACIÓN PREVIA A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE: PSICÓLOGAS  
EDUCATIVAS

EL CUENTO COMO HERRAMIENTA DE PSICOEDUCACIÓN PARA PREVENIR  
COMPORTAMIENTOS MACHISTAS EN LA INTERACCIÓN CON PARES.  
TRABAJO REALIZADO EN LA UNIDAD EDUCATIVA PARTICULAR “LA  
PRESENTACIÓN” CON ESTUDIANTES DE SEGUNDO Y SÉPTIMO DE  
EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA EN QUITO DURANTE EL AÑO 2018.

SARA ISABEL MORETTA RUIZ  
ANDREA MISHELL YÁNEZ PÉREZ  
DIRECTORA: MÓNICA YÉPEZ

QUITO, 2018

## **Dedicatoria**

Dedicamos este proyecto a nuestros queridos padres que son un pilar fundamental para nuestra vida y que han sabido inculcarnos valores y con paciencia nos han acompañado durante todo este proceso.

También lo dedicamos a todos nuestros seres queridos que ya no nos acompañan físicamente pero que su recuerdo se ha constituido como una fuente de inspiración para cumplir nuestros sueños y metas.

Finalmente, este trabajo es dedicado para todos los niños y niñas con la esperanza de que en futuras generaciones exista un verdadero cambio de los esquemas mentales en relación a los comportamientos machistas que rigen en la sociedad, para tener una vida equitativa y una convivencia sana.

## **Agradecimiento**

La presente disertación, que ha requerido esfuerzo y dedicación no hubiese sido posible sin el apoyo de nuestros padres, razón por la cual, queremos agradecerles infinitamente por todo el amor incondicional, sus sabias palabras y comprensión.

Agradecemos también a Nathalia Quiroz, quien supo brindarnos su apoyo y motivarnos hasta el final y que lastimosamente no se encuentra presente, pero sabemos que nos desea éxitos tanto para la carrera como para nuestras vidas personales.

A Mónica Yépez, quien ha sido un ejemplo para nuestra carrera y nos brindó su apoyo, comprensión y compromiso con la dirección de este proyecto además, que ha demostrado ser una profesional con excelentes valores éticos y morales y compartido con nosotras su trayectoria.

Expresamos nuestros agradecimientos a la Unidad Educativa Particular “La Presentación”, en especial a la Mtr. Mariana Villalba, quién nos abrió las puertas desinteresadamente y nos facilitó el desarrollo de la investigación pese a que corríamos contra reloj.

Agradecemos a nuestros amigos y amigas, quienes nos supieron apoyar, animar y motivar en nuestros momentos de flaqueza durante el desarrollo de este trabajo.

Agradecemos a todos los docentes que de alguna forma fueron parte de este proceso: Ivonne Andrade, Alejandra González, Liliana Jayo, Graciela Ramírez, Elena Díaz y Ernesto Flores.

Finalmente, pero no menos importante, queremos agradecer a Alejandro Vaca, por su paciencia y compromiso frente a la demanda de las ilustraciones y los cambios que se requirieron los cuales los realizó de manera eficiente y eficaz.

Gracias Totales

## TABLA DE CONTENIDOS

|   |           |
|---|-----------|
| RESUMEN .....   | VIII      |
| ABSTRACT .....  | IX        |
| INTRODUCCIÓN.....   | X         |
| <b>CAPÍTULO I MARCO INTRODUCTORIO.....</b>                    | <b>1</b>  |
| 1.1 TEMA .....  | 1         |
| 1.2 DATOS DE LA ORGANIZACIÓN O INSTITUCIÓN.....               | 1         |
| 1.3 ANTECEDENTES .....  | 1         |
| 1.4 JUSTIFICACIÓN.....  | 2         |
| 1.5 OBJETIVOS .....   | 4         |
| 1.5.1 OBJETIVO GENERAL .....                                  | 4         |
| 1.5.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....                              | 4         |
| <b>CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO .....</b>                        | <b>5</b>  |
| <b>2.1 EL CUENTO COMO HERRAMIENTA DE PSICOEDUCACIÓN .....</b> | <b>5</b>  |
| 2.1.1 EL CUENTO .....   | 5         |
| 2.1.2 DESARROLLO COGNITIVO .....                              | 7         |
| 2.1.3 PSICOEDUCACIÓN.....                                     | 9         |
| <b>2.2 VIOLENCIA Y MACHISMO.....</b>                          | <b>11</b> |
| 2.2.1 VIOLENCIA DE GÉNERO .....                               | 12        |
| 2.2.2 MACHISMO .....  | 14        |
| 2.2.3 ESTEREOTIPOS DE GÉNERO .....                            | 17        |
| <b>2.3 CULTURA Y MACHISMO .....</b>                           | <b>21</b> |
| 2.3.1 CULTURA ECUATORIANA .....                               | 21        |
| 2.3.2 FAMILIA Y MACHISMO .....                                | 24        |
| 2.3.3 INTERIORIZACIÓN DE LA CULTURA A EDADES TEMPRANAS.....   | 27        |
| <b>CAPÍTULO III MARCO METODOLÓGICO .....</b>                  | <b>30</b> |
| <b>3.1 FASE DIAGNÓSTICA .....</b>                             | <b>30</b> |
| 3.1.1 METODOLOGÍA .....                                       | 30        |
| 3.1.2 INSTRUMENTOS .....                                      | 32        |
| 3.1.2.1 Encuesta.....   | 33        |
| 3.1.3 RESULTADOS.....   | 34        |
| <b>CAPÍTULO IV PRODUCTO.....</b>                              | <b>49</b> |
| 4.1 OBJETIVO DEL PROYECTO.....                                | 49        |

|  |            |
|--|------------|
| <b>4.2 ACTIVIDADES</b> .....             | <b>49</b>  |
| <b>4.3 HIPÓTESIS O SUPUESTOS</b> .....   | <b>50</b>  |
| <b>4.4 PRECONDICIONES</b> .....          | <b>51</b>  |
| <b>4.5 INDICADORES</b> .....             | <b>51</b>  |
| <b>4.7 SOSTENIBILIDAD</b> .....          | <b>52</b>  |
| <b>4.8 MEDIOS O INSUMOS</b> .....        | <b>52</b>  |
| <b>TABLA 1</b> .....                     | <b>52</b>  |
| <b>TABLA 2</b> .....                     | <b>53</b>  |
| <b>4.10 MATRIZ DE MARCO LÓGICO</b> ..... | <b>53</b>  |
| <b>TABLA 3</b> .....                     | <b>53</b>  |
| <b>4.11 MONITOREO</b> .....              | <b>56</b>  |
| <b>4.12 EVALUACIÓN</b> .....             | <b>57</b>  |
| <b>4.13 DESTINATARIOS</b> .....          | <b>57</b>  |
| <b>4.14 CRONOGRAMA</b> .....             | <b>58</b>  |
| <b>4.15 CONCLUSIONES</b> .....           | <b>60</b>  |
| <b>4.16 RECOMENDACIONES</b> .....        | <b>62</b>  |
| <b>PRODUCTO FINAL</b> .....              | <b>63</b>  |
| <b>TABLA 4</b> .....                     | <b>65</b>  |
| <b>TABLA 5</b> .....                     | <b>66</b>  |
| <b>BIBLIOGRAFÍA</b> .....                | <b>76</b>  |
| <b>ANEXOS</b> .....                      | <b>81</b>  |
| <b>ANEXO 1</b> .....                     | <b>81</b>  |
| <b>ANEXO 2</b> .....                     | <b>86</b>  |
| <b>ANEXO 3</b> .....                     | <b>91</b>  |
| <b>ANEXO 4</b> .....                     | <b>97</b>  |
| <b>SEGUNDO DE BÁSICA “A”</b> .....       | <b>97</b>  |
| <i>Gráfico 4.</i> .....                  | <b>97</b>  |
| <i>Gráfico 5.</i> .....                  | <b>97</b>  |
| <i>Gráfico 6.</i> .....                  | <b>98</b>  |
| <i>Gráfico 7.</i> .....                  | <b>98</b>  |
| <i>Gráfico 8.</i> .....                  | <b>99</b>  |
| <i>Gráfico 9.</i> .....                  | <b>99</b>  |
| <i>Gráfico 10.</i> .....                 | <b>100</b> |

|                             |            |
|-----------------------------|------------|
| <i>Gráfico 11.</i> .....    | 100        |
| <i>Gráfico 12.</i> .....    | 101        |
| <i>Gráfico 13.</i> .....    | 101        |
| <i>Gráfico 14.</i> .....    | 102        |
| <i>Gráfico 15.</i> .....    | 102        |
| <i>Gráfico 16.</i> .....    | 103        |
| <i>Gráfico 17.</i> .....    | 103        |
| <i>Gráfico 18.</i> .....    | 104        |
| <i>Gráfico 19.</i> .....    | 104        |
| <i>Gráfico 20.</i> .....    | 105        |
| <i>Gráfico 21.</i> .....    | 105        |
| <i>Gráfico 22.</i> .....    | 106        |
| <i>Gráfico 23.</i> .....    | 106        |
| <i>Gráfico 24.</i> .....    | 107        |
| <i>Gráfico 25.</i> .....    | 107        |
| <i>Gráfico 26.</i> .....    | 108        |
| <i>Gráfico 27.</i> .....    | 108        |
| <i>Gráfico 28.</i> .....    | 109        |
| <b>ANEXO 5.....</b>         | <b>110</b> |
| SEGUNDO DE BÁSICA “B” ..... | 110        |
| <i>Gráfico 29.</i> .....    | 110        |
| <i>Gráfico 30.</i> .....    | 110        |
| <i>Gráfico 31.</i> .....    | 111        |
| <i>Gráfico 32.</i> .....    | 111        |
| <i>Gráfico 33.</i> .....    | 112        |
| <i>Gráfico 34.</i> .....    | 112        |
| <i>Gráfico 35.</i> .....    | 113        |
| <i>Gráfico 36.</i> .....    | 113        |
| <i>Gráfico 37.</i> .....    | 114        |
| <i>Gráfico 38.</i> .....    | 114        |
| <i>Gráfico 39.</i> .....    | 115        |
| <i>Gráfico 40.</i> .....    | 115        |
| <i>Gráfico 41.</i> .....    | 116        |

|                                    |            |
|------------------------------------|------------|
| <i>Gráfico 42.</i> .....           | 116        |
| <i>Gráfico 43</i> .....            | 117        |
| <i>Gráfico 44</i> .....            | 117        |
| <i>Gráfico 45.</i> .....           | 118        |
| <i>Gráfico 46.</i> .....           | 118        |
| <i>Gráfico 47.</i> .....           | 119        |
| <i>Gráfico 48</i> .....            | 119        |
| <i>Gráfico 49.</i> .....           | 120        |
| <i>Gráfico 50.</i> .....           | 120        |
| <i>Gráfico 51</i> .....            | 121        |
| <i>Gráfico 52.</i> .....           | 121        |
| <i>Gráfico 53.</i> .....           | 122        |
| <b>ANEXO 6</b> .....               | <b>123</b> |
| <b>SÉPTIMO DE BÁSICA “A”</b> ..... | 123        |
| <i>Gráfico 54.</i> .....           | 123        |
| <i>Gráfico 55.</i> .....           | 123        |
| <i>Gráfico 56.</i> .....           | 124        |
| <i>Gráfico 57.</i> .....           | 124        |
| <i>Gráfico 58</i> .....            | 125        |
| <i>Gráfico 59.</i> .....           | 125        |
| <i>Gráfico 60.</i> .....           | 126        |
| <i>Gráfico 61.</i> .....           | 126        |
| <i>Gráfico 62.</i> .....           | 127        |
| <i>Gráfico 63.</i> .....           | 127        |
| <i>Gráfico 64.</i> .....           | 128        |
| <i>Gráfico 65.</i> .....           | 128        |
| <i>Gráfico 66.</i> .....           | 129        |
| <i>Gráfico 67.</i> .....           | 129        |
| <i>Gráfico 68.</i> .....           | 130        |
| <i>Gráfico 69.</i> .....           | 130        |
| <i>Gráfico 70.</i> .....           | 131        |
| <i>Gráfico 71.</i> .....           | 131        |
| <i>Gráfico 72.</i> .....           | 132        |



|                             |            |
|-----------------------------|------------|
| <i>Gráfico 73.</i> .....    | 132        |
| <i>Gráfico 74.</i> .....    | 133        |
| <i>Gráfico 75.</i> .....    | 133        |
| <i>Gráfico 76.</i> .....    | 134        |
| <i>Gráfico 77.</i> .....    | 134        |
| <i>Gráfico 78.</i> .....    | 135        |
| <b>ANEXO 7</b> .....        | <b>136</b> |
| SÉPTIMO DE BÁSICA “B” ..... | 136        |
| <i>Gráfico 79.</i> .....    | 136        |
| <i>Gráfico 80.</i> .....    | 136        |
| <i>Gráfico 81.</i> .....    | 137        |
| <i>Gráfico 82.</i> .....    | 137        |
| <i>Gráfico 83.</i> .....    | 138        |
| <i>Gráfico 84.</i> .....    | 138        |
| <i>Gráfico 85.</i> .....    | 139        |
| <i>Gráfico 86.</i> .....    | 139        |
| <i>Gráfico 87.</i> .....    | 140        |
| <i>Gráfico 88.</i> .....    | 140        |
| <i>Gráfico 89.</i> .....    | 141        |
| <i>Gráfico 90.</i> .....    | 141        |
| <i>Gráfico 91.</i> .....    | 142        |
| <i>Gráfico 92.</i> .....    | 142        |
| <i>Gráfico 93.</i> .....    | 143        |
| <i>Gráfico 94.</i> .....    | 143        |
| <i>Gráfico 95.</i> .....    | 144        |
| <i>Gráfico 96.</i> .....    | 144        |
| <i>Gráfico 97.</i> .....    | 145        |
| <i>Gráfico 98.</i> .....    | 145        |
| <i>Gráfico 99.</i> .....    | 146        |
| <i>Gráfico 100.</i> .....   | 146        |
| <i>Gráfico 101.</i> .....   | 147        |
| <i>Gráfico 102.</i> .....   | 147        |
| <i>Gráfico 103.</i> .....   | 148        |

|                      |            |
|----------------------|------------|
| <b>ANEXO 8.....</b>  | <b>149</b> |
| <b>ANEXO 9.....</b>  | <b>151</b> |
| <b>ANEXO 10.....</b> | <b>218</b> |

## **RESUMEN**

La presente disertación tiene por objetivo el diseño de un cuento para niños y niñas de segundo y séptimo de Educación General Básica, que busca la prevención de comportamientos machistas en la interacción con pares. De esta manera, se hará una investigación teórica que conceptualice aspectos referidos al cuento y la psicoeducación; se contextualizará el tema de la violencia de género, con énfasis en la ideología machista, el desarrollo cognitivo de las etapas en que se encuentra cada población y cómo la cultura se interioriza.

Para esto, se ejecutó un trabajo de campo en las instalaciones de la Unidad Educativa Particular “La Presentación”, en donde se pudo realizar un diagnóstico claro de la hipótesis planteada. Se ejecuta una encuesta de forma anónima a los cuidadores primarios para poder obtener información cuanti y cualitativa.

Por último, con los datos obtenidos, se correlaciona con la investigación teórica para el desarrollo de un cuento base que es adaptado a las edades de cada población; este cuento, es validado por profesionales de diferentes áreas.

**Palabras clave:** cuento, desarrollo cognitivo, psicoeducación, violencia de género, machismo, aprendizaje, cultura

## **ABSTRACT**

The present dissertation aims to design a story for boys and girls of the second and seventh years of General Basic Education, which seeks the prevention of macho behaviors in peer interaction. In this way, a theoretical investigation will be made that conceptualizes aspects related to the story and the psychoeducation; the topic of gender violence will be contextualized, with emphasis on the macho ideology, the cognitive development of the stages in which each population finds itself and how culture is internalized.

For this, a fieldwork was carried out in the facilities of the Unidad Educativa Particular "La Presentación", where a clear diagnosis of the hypothesis could be made. A survey is conducted anonymously to primary caregivers in order to obtain quantitative and qualitative information.

Finally, with the data obtained, it correlates with the theoretical research for the development of a base story that is then adapted to the ages of each population accordingly; this story is then validated by professionals from different areas.

**Key words:** story, cognitive development, psychoeducation, gender violence, machismo, learning, culture

## INTRODUCCIÓN

El presente proyecto, parte desde los datos obtenidos de la campaña “Reacciona Ecuador, el machismo es violencia” (2011), en la cual se pretendía visualizar la normalización que existe en cuanto a los comportamientos machistas en la sociedad ecuatoriana, con la intención de prevenir conductas violentas en la interacción entre hombres y mujeres. Después de esto, el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos, menciona que “6 de cada 10 mujeres sufren violencia de género en el país” (INEC, 2012), lo cual sigue siendo una cifra elevada y preocupante, que permite pensar en los procesos de aprendizaje e interiorización que tienen los infantes dentro del hogar que está sumergida en una sociedad que permanece con ideología machista.

En base a esto, se denota la importancia de trabajar desde edades tempranas sobre temas relevantes que pueden ser difíciles de abordar, razón por la cual, el cuento se torna en una herramienta psicoeducativa de fácil manejo, con el cual se puede trabajar desde el hogar y desde la Institución Educativa, de una forma lúdica, didáctica y no invasiva con el sujeto lector, permitiendo la reflexión y el análisis crítico de situaciones de un contexto real, lo que hace que el cuento no sólo quede como una ficción, sino que existe la interiorización de un mensaje implícito en el desarrollo del cuento.

Tomando en cuenta, la contextualización del problema, la conjugación de la investigación teórica - estadística y la interacción con los estudiantes de segundo y séptimo de Educación General Básica de la Unidad Educativa Particular “La Presentación”, esta disertación tiene como objetivo elaborar y presentar un cuento para trabajar en la prevención de comportamientos machistas en la interacción con pares. Con fines de lograr este objetivo, el trabajo, se divide en 4 capítulos.

El primero, indaga sobre la Unidad Educativa Particular “La Presentación”, en donde se contextualiza y justifica el desarrollo y la importancia de esta disertación. En este capítulo se plantea el objetivo general y los objetivos específicos que permitirán llegar al cumplimiento de la creación del cuento como herramienta de psicoeducación.

El segundo capítulo, recopila información teórica en donde se conceptualiza al cuento, el desarrollo cognitivo y la psicoeducación, para poder justificarlo como una herramienta en el ámbito de la Psicología Educativa; el segundo apartado supone abordar de manera sucinta la violencia de género, la ideología machista y los estereotipos alrededor del

tema, para finalmente, llegar al tercer apartado en donde se aborda la interiorización de la cultura en la familia y el modelo de aprendizaje que siguen dentro de este núcleo. El tercer capítulo trata sobre el marco metodológico, en el que se detalla la metodología, el instrumento utilizado, el análisis estadístico de los datos recolectados y los resultados obtenidos.

Finalmente, el cuarto capítulo presenta los detalles que permitieron la elaboración del producto tales como: el objetivo del proyecto, la hipótesis, los destinatarios, las condiciones e indicadores, las fuentes de verificación, los insumos requeridos, la matriz de Marco Lógico, el presupuesto, la sostenibilidad, el monitoreo, la evaluación y el cronograma para de esta manera llegar a las conclusiones de la investigación realizada y las recomendaciones para el uso de la herramienta.

# **CAPÍTULO I MARCO INTRODUCTORIO**

## **1.1 TEMA**

El cuento como herramienta de psicoeducación para prevenir comportamientos machistas en la interacción con pares. Trabajo realizado en la Unidad Educativa Particular “La Presentación” con estudiantes de segundo y séptimo de Educación General Básica en Quito durante el año 2018.

## **1.2 DATOS DE LA ORGANIZACIÓN O INSTITUCIÓN**

- a. Nombre: Unidad Educativa Particular “La Presentación”
- b. Actividad: Educación General Básica y Bachillerato General Unificado
- c. Ubicación: Armero Oe 7 – 10 y Santa Rosa
- d. Características: La Unidad Educativa Particular “La Presentación”, es una comunidad educativa – religiosa orientada por las hermanas de la Caridad Dominicanas de la Presentación, guiadas por la Madre Fundadora Marie Poussepin. El establecimiento está conformado desde el primer año de Educación General Básica hasta el tercer año de Bachillerato General Unificado. Ofrece educación personalizada que permite el desarrollo integral de los estudiantes.
- e. Contexto: a través de los años, se ha podido evidenciar que, en la cultura ecuatoriana, el machismo ha tendido a normalizarse en diferentes ámbitos sociales y que es parte de la violencia de género. Según la INEC (2012) “6 de cada 10 mujeres sufren violencia de género en el país”, una cifra que permite cuestionar la prevalencia del tema dentro de la sociedad.

## **1.3 ANTECEDENTES**

En la actualidad, se ha observado cómo los comportamientos machistas influyen de manera negativa a nivel social y personal. Las prácticas cotidianas, han permitido que exista una normalización sobre la violencia de género de manera particular y sobre el machismo de una forma específica. En el país, por medio de la campaña “Reacciona Ecuador, el machismo es violencia”, se dio la “primera expresión pública de responsabilidad del Estado ecuatoriano que trata así de dar muestras de un nivel de conciencia de la arraigada cultura machista” (Estevez, Vega, & Pérez, 2011), la misma que fue dirigida con mayor énfasis al público masculino. No obstante, la internalización de los patrones machistas, se han

transmitido generacionalmente, y también se han implantado en los esquemas mentales femeninos, lo que se puede evidenciar en la crianza de los infantes.

En países como España (Moncó, 2005; Lera, 2005) han abordado a los cuentos como herramientas de prevención para trabajar temas de violencia en diferentes espacios. Moncó (2005), en particular alude a la violencia intrafamiliar y de género, con la intención de demostrar de manera dinámica y reflexiva los comportamientos no adecuados hacia la mujer, y a la vez propone una solución frente a esta problemática. No obstante, no se registran trabajos que utilicen al cuento como una herramienta de psicoeducación para prevenir comportamientos machistas en la interacción con pares.

Por otro lado, en el ámbito nacional no ha existido un abordaje similar al tema propuesto, esto se ha evidenciado por la búsqueda en repositorios digitales tanto en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador como en diferentes universidades del país. Por este motivo, se ve la necesidad de elaborar un cuento que permita la prevención de comportamientos machistas desde edades tempranas en el ámbito escolar.

De esta manera, al observar que no se cuenta con herramientas necesarias para abordar problemáticas sociales, se acudió a las autoridades de la Unidad Educativa Particular “La Presentación”, quienes se mostraron interesados y abiertos hacia el proceso de investigación puesto que, han notado que existen ciertos comportamientos relacionados al machismo en su población estudiantil, debido a que es una unidad educativa mixta con una población de 800 alumnos desde la Educación General Básica hasta el Bachillerato General Unificado. Por esta razón, el tema a indagar resultó innovador y relevante para el uso cotidiano en la institución, como plantel educativo suponen trabajar sobre este tema tanto con los cuidadores primarios como con el cuerpo docente y el estudiantado, con la intención de formar ciudadanos que sean respetuosos hacia la diversidad humana.

## **1.4 JUSTIFICACIÓN**

El presente trabajo de disertación tipo proyecto estudia y propone el uso del cuento como herramienta de psicoeducación para prevenir comportamientos machistas en la interacción con pares, debido a que en el Ecuador no se ha visto una reducción en las cifras de violencia de género, a pesar de la información que se ha ofrecido a la ciudadanía.

Las razones sociales de este proyecto se fundamentan en la base de datos brindada por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC), que indica que “6 de cada 10 mujeres

sufre Violencia de Género en el Ecuador” (2012). Esto es un posible indicativo de que el machismo está muy arraigado en la cultura ecuatoriana, dando como resultado una reacción escasa y no adecuada frente a los intentos de prevenir la violencia de género.

La campaña “Reacciona Ecuador, el machismo es violencia” fue “una estrategia de alcance masivo para motivar la activación ciudadana en relación con esta problemática, específicamente en rechazo y condena pública de la violencia” (2010, pp. 23), sin embargo, el enfoque estuvo dirigido específicamente a la población masculina, dejando de lado la premisa de que en las mujeres este estereotipo también está implantado.

En cuanto a las razones teóricas, desde la rama de la psicología educativa, es importante mencionar que la psicoeducación “se puede comprender como la educación de las personas con determinados problemas y dificultades” (Sociedad Española de Toxicomanías, 2006, pp. 447); al contextualizarlo, el machismo es un problema sociocultural que requiere ser abordado desde edades tempranas dentro de los primeros años de escolarización, con la intención de generar una cultura de paz, que permita mejorar la convivencia social entre pares y que pueda ser trasladado a diferentes contextos sociales.

Por otro lado, Bertomeu, C (2006, pp. 31), menciona que los cuentos “transmiten emociones y tienen una influencia en el desarrollo afectivo y conductual del niño”, por este motivo, se denota la importancia de utilizar el cuento como una herramienta para la psicoeducación, promoviendo la elaboración de esquemas mentales que favorezcan un adecuado desarrollo en el proceso emocional, por medio de un recurso lúdico que permita la reflexión sobre los estereotipos de género y contribuya a la concientización del trato adecuado entre pares.

A nivel personal, creemos que es de suma importancia comprometernos en trabajar en la prevención de la violencia de género existente debido a la prevalencia de la cultura machista normalizada en la sociedad ecuatoriana. El tema requiere ser abordado desde el hogar y reforzado en la institución educativa como primer contacto social fuera del núcleo familiar.

El planteamiento del tema, por consiguiente, se vuelve pertinente ya que responde a una necesidad visible dentro de la sociedad ecuatoriana. En este sentido, el desarrollo de esta disertación supone aportar al conocimiento y fomentar un proceso psicoeducativo para la prevención de comportamientos machistas en la interacción con pares, ya que consideramos que el cuento no solo tiene un gran valor psicopedagógico por la posibilidad de abordar distintas realidades sociales, sino que también permite activar el pensamiento, enseñar a actuar, desarrollar la creatividad, imaginación, razonamiento y pensamiento en distintas



edades, lo que lo convierte en un recurso necesario dentro del ámbito de la psicología educativa, puesto que se “constituye como una herramienta lúdica y didáctica” (Kohan, 2016, pp. 12) que permite transmitir un mensaje que apela a las emociones del lector.

## **1.5 OBJETIVOS**

### ***1.5.1 Objetivo General***

Elaborar y presentar un cuento para trabajar con estudiantes de segundo y séptimo de Educación General Básica la prevención de comportamientos machistas en la interacción con pares.

### ***1.5.2 Objetivos Específicos***

Revisar bibliografía sobre el cuento como herramienta de psicoeducación y el desarrollo cognitivo de los niños.

Conocer los constructos sociales con respecto al género que han internalizado los niños al inicio y al final de la Educación General Básica Media.

Construir un cuento en base a la comparación de la internalización de la cultura en los diferentes grupos de edad y la información recabada, para la prevención de comportamientos machistas en la intervención con pares.

## **CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO**

### **2.1 EL CUENTO COMO HERRAMIENTA DE PSICOEDUCACIÓN**

El cuento ha sido utilizado de diferentes maneras y en diversos contextos para los más pequeños del hogar. De una manera lúdica, entre cuidadores primarios e infantes, se ha creado un espacio de diálogo y reflexión en el que el niño o la niña pueden imaginar y fantasear con los gráficos o el relato que se está narrando.

Para que el cuento sea eficaz y sea aprovechado al máximo, es importante tomar en cuenta la etapa de desarrollo por la que está atravesando cada niño o niña, puesto que, en la creación de su mundo, tienen diferentes necesidades que deben ser satisfechas acorde a su edad, de esta manera, la comprensión frente a una problemática se tornará significativa además del contexto socioemocional en el que se desenvuelve.

Es por esto que el cuento se convierte en una herramienta plausible para generar procesos de psicoeducación que permitan la transmisión de un mensaje claro y preciso con respecto a problemáticas de difícil abordaje social. Este apartado se divide en tres secciones: la primera dará un recorrido histórico sobre los inicios y el uso del cuento; el segundo explicará las etapas de desarrollo de los infantes desde los lineamientos teóricos del constructivismo con Jean Piaget y Vigotski como representantes y desde un enfoque cognitivista a través de los planteamientos de David Ausubel. Finalmente, el tercer acápite se delimitará a la Psicoeducación como parte de este proyecto de disertación.

#### **2.1.1 EL CUENTO**

El cuento se ha utilizado durante varias décadas como una forma de distracción y entretenimiento, a su vez, se ha evidenciado que es una representación que se adapta a la cultura en la que se encuentra, con la finalidad de transmitir una moraleja de una forma lúdica, de fácil comprensión. En este sentido, según Valdés (1987) al leer un cuento se produce “una doble impresión: por una parte, encontramos mundos lejanos, misteriosos, fantásticos, pero al mismo tiempo, nos vemos introducidos en una atmósfera que nos es sumamente natural y familiar” (pp. 19), lo que permite notar porqué en la actualidad el cuento puede ser utilizado como una herramienta en diferentes contextos sociales y académicos.

Ahora bien, es necesario abordar diferentes aristas relacionadas con la evolución de lo que se conoce actualmente como cuento. La Real Academia Española define al cuento como una “narración breve de ficción” (RAE, 2014); no obstante, según Giardinelli (1986) la definición del cuento no puede ser precisa, pues, lo considera indefinible; al tomar en cuenta esta premisa, se concibe la idea de que no se puede limitar al cuento como una obra ficticia, por lo tanto, para los fines de este trabajo se considerará al cuento como una herramienta que permite tener un contacto con poblaciones de diferentes edades de una manera didáctica, lúdica y no invasiva para el sujeto lector.

Al investigar la historia del cuento, se evidenció que no existe precisión temporal como género literario; Inicialmente, está claro que su transmisión era de manera oral basado en las costumbres y tradiciones propias de cada cultura. Existe una escisión al considerar al cuento como parte del género literario; por un lado se registra “en la antigua narración egipcia titulada Relato de los dos hermanos, que alcanzó por primera vez forma escrita en un manuscrito sobre papiro que se remonta a 1225 a.C.” (Johnson, 2017, p. 11); este también es conocido como “el papiro de Orbiney, del nombre de Elisabeth d’Orbiney, de Londres, quien lo compró en Italia y más tarde lo vendió al British Museum en 1857” (Lefebvre, 2003, p. 149), lo que permitió obtener una evidencia física de su uso desde la antigüedad.

Por otro lado, se registra la posibilidad de que su inicio fue con las culturas grecolatinas. Se encontró que el primer cuento autónomo registrado es “El cínico y El asno” de Luciano de Samosata, quién vivió entre 125 – 192 d. C.; además se considera que su elaboración tenía mayor complejidad que la del papiro de Orbiney, puesto que este, al parecer fue el resultado de la unión de dos narraciones diferentes por parte de un trovador de la época (Lefebvre, 2003). Se podría seguir mencionando a diferentes autores de esa época, sin embargo, es posible mencionar a manera de resumen que “muchos autores coinciden en que el cuento es el género literario más antiguo del mundo” (Giardinelli, 1986, p. 18), lo que permite recalcar la importancia de este instrumento como parte del aprendizaje social.

Siguiendo la línea de esta premisa, se puede mencionar que el cuento tiene un sinnúmero de utilidades no solo de forma literaria, sino que su uso se puede expandir para el campo pedagógico, académico o como un nexo en los lazos de momento familiar. Es así como Pérez (2016), asevera que el cuento es de “interés educativo para el fomento de la competencia en comunicación lingüística”, además, (como se cita en Pérez, 2016) se “afirma que son uno de los motivadores más relevantes en la etapa de adquisición de la lectura y la

escritura y, además, uno de los medios más eficaces para crear y estimular el placer por lo libros”, por lo tanto, se visibiliza la importancia de su uso a nivel académico y pedagógico.

Por otra parte, por medio del cuento se potencia la capacidad de escuchar, la observación del lector motiva al desarrollo lingüístico y cognitivo y a su vez, favorece la estructuración temporal; por lo tanto, al abordarlo desde el ámbito de la Psicología Educativa, se puede observar que se estimula los procesos psicológicos superiores como la atención, la memoria, el razonamiento y la percepción (Pérez, 2017). Esto evidencia por qué en la actualidad el cuento se está utilizando no solo como un medio de entretenimiento para los más pequeños, sino que se puede generar un aprendizaje significativo que perdurará y se podrá trasladar a diferentes contextos que el lector experimente.

Algo interesante que se puede acotar al cuento es que “se encuentran caracteres que sienten, piensan y actúan como nos gustaría hacerlo a nosotros mismos. La identificación imaginaria con el héroe moral nos permite imaginar simultáneamente el desarrollo de nuestras virtudes” (Bisquerra, 2016, p.82). Al conjugarlo con la Psicología, se denota la importancia de elaborar cuentos que envíen un mensaje claro sobre contextos reales que se pueden vivenciar cotidianamente. Como menciona Piglia (1986) “un cuento siempre cuenta dos historias”, lo que se puede relacionar con la teoría de Vigotsky (1979) que habla sobre la “Ley de doble formación de los Procesos Psicológicos”, esto se puede traspolar al proceso de aprendizaje, pues, dentro del cuento se obtiene dos relatos: por un lado el explícito que se aprendería de manera colectiva/cultural y por el otro, el implícito que viene a formar parte de la interiorización o el aprendizaje individual del sujeto.

Finalmente, para los fines de esta investigación, se puede sostener que el uso del cuento consiente el trabajo de los aspectos psicológicos, sociales y emocionales del lector de manera integral. Como se ha mencionado en los párrafos precedentes, los beneficios que se obtienen de este material didáctico conceden la posibilidad de no sólo llamar la atención del sujeto, sino que además se genera un proceso de enseñanza-aprendizaje que estimula el desarrollo del criterio reflexivo desde edades tempranas; esto favorece la interiorización de diferentes realidades que no se pueden abordar con facilidad y de manera directa. Por lo tanto, este abordaje, permite que el cuento trascienda más allá de la ficción.

### **2.1.2 DESARROLLO COGNITIVO**

En este apartado, se abordará de una manera concisa los aportes teóricos brindados por Jean Piaget (1976) y Lev Vigotski (1979) con respecto al desarrollo cognitivo del sujeto, debido a que es importante resaltar cómo los lectores van a asimilar el contenido del cuento

en relación con su etapa del desarrollo. Por otra parte, desde la corriente cognitivista, se tomará en cuenta los aportes brindados por David Ausubel (1968), puesto que estos nos permitirán anexar el constructivismo con los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Los estudiantes de Segundo de Educación General Básica, según los lineamientos de Piaget (1974), están saliendo del pensamiento preoperacional, e iniciando el pensamiento operacional concreto. De esta manera, si se presenta información únicamente verbal al estudiante, se puede observar que existe poca comprensión frente a lo mencionado; sin embargo, al presentarle la misma información acompañada de material concreto se evidencia la posibilidad de comprender de mejor manera lo verbalizado (Leliwa, Scangarello & Ferreyra, 2014), confirmado el hecho de la importancia del uso de material que llame la atención y sea manipulable para generar un nexo con la realidad circundante.

Siguiendo la misma línea, por su parte, los estudiantes de Séptimo de Educación General Básica se encuentran dentro de la etapa de pensamiento operacional formal; Piaget (1974) considera que este pensamiento es hipotético - deductivo y que permite diferenciar entre lo posible y lo real, por lo tanto, se puede trabajar de manera reflexiva y verbal (Leliwa, Scangarello & Ferreyra, 2014), lo que permite el uso de una narración con mayor contenido lexical que gráfico. Esto denota la disimilitud que existe entre los grupos con los que se trabajó para el desarrollo de esta disertación, puesto que cada uno presenta necesidades específicas como requisitos para la interiorización del mensaje expuesto.

Ahora bien, según Lev Vigotsky (1974), la “Ley de Doble Formación”, implica que el aprendizaje del sujeto aparece dos veces en el desarrollo como parte de la consolidación de los procesos psicológicos superiores. En sus palabras:

En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero entre personas (interpsicológica), y después, en el interior del propio niño (intrapsicológica). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos (Vigotsky, 2009, p. 94).

Por consiguiente, las conductas que los estudiantes demuestran en el aula de clases son representaciones de lo aprendido en el hogar; la familia es el primer medio de contacto social que tiene el individuo, por lo tanto, se convierte en la gestora de aprendizaje cultural; por otra parte, el niño o la niña, al interactuar con sus pares, está en un proceso de intercambio de lo que ya han interiorizado previamente, lo que genera un proceso continuo, caracterizado

por la retroalimentación de la información que cada individuo aporta en un medio social diferente.

En base a estos supuestos, de la teoría de la Asimilación de David Ausubel (1968), se toma en cuenta lo que menciona con respecto al aprendizaje significativo; este es adquirido a través de la correlación del conocimiento previo, el que ya está implantado en la estructura cognitiva, y de la nueva información que se está adquiriendo, la cual, tendrá un nuevo significado para posteriormente afianzarlo en un concepto de mayor complejidad (Leliwa, Scangarello & Ferreyra, 2014). Por lo tanto, al enlazar esta teoría con las teorías constructivistas ya mencionadas, se puede corroborar que el aprendizaje del individuo tiende a ser relevante cuando la dualidad de la estructura cognitiva y el contenido del aprendizaje se juntan.

De este modo, es posible mencionar que las líneas teóricas escogidas sustentan de manera adecuada el desarrollo de la disertación. Por un lado, desde el constructivismo, se sabe que la etapa de desarrollo influye en la forma en que el aprendizaje se va construyendo, además que se considera como factor determinante el medio sociocultural en el que el individuo se desenvuelve, puesto que existe un intercambio permanente y cíclico de enseñanza - aprendizaje. Al unir ambos autores con la línea cognitivista de Ausubel, se puede notar que, en efecto, la interacción entre significados antiguos y nuevos generan un nuevo esquema mental, lo que puede ser traspolado no solo al aprendizaje formal, sino también a la interacción cotidiana del individuo en sociedad.

### **2.1.3 PSICOEDUCACIÓN**

Para iniciar este apartado, es importante considerar los antecedentes sobre la Psicoeducación para contextualizar el desarrollo que adquirió esta rama de la Psicología, lo que permite notar la evolución que tuvo desde sus inicios y por qué actualmente, se ha ido posicionando en diferentes campos, y ha obtenido distintas aplicaciones no sólo en el área clínica, sino que además se puede observar sus beneficios en el áreas social, académica, educativa, entre otras, demostrando que es de vital importancia para trabajar sobre la prevención de distintas problemáticas sociales.

De esta manera, el término de Psicoeducación adquirió su definición desde una perspectiva médica:

El término psicoeducación comenzó a utilizarse en la literatura médica en las décadas de los setenta y los ochenta. Uno de los primeros grupos científicos que lo empleó

fue el liderado por Anderson, para referirse a una variedad de técnicas educativas que buscan brindar de manera sistemática conocimientos a los pacientes y sus familias con el objetivo de evitar las recaídas, mejorar la adherencia a los medicamentos y disminuir la disfuncionalidad. Esta forma de tratamiento surgió de la necesidad de complementar la farmacoterapia y controlar los factores psicosociales y ambientales asociados con el curso clínico de la esquizofrenia. En sus inicios, la psicoeducación se aplicó únicamente a familiares de pacientes que presentaban altas emociones expresadas, es decir, actitudes como hostilidad, crítica y sobreimplicación; sin embargo, posteriormente se vio la necesidad de incluir a pacientes para mejorar la eficacia de la intervención (Zapata, Rangel & García, 2015, p. 144).

Por lo tanto, este concepto surge de la conjugación desde un enfoque multidisciplinario: la Psiquiatría, la Psicología, la Pedagogía, entre otros. No obstante, se mantuvo la discusión de saber si esta práctica era netamente del campo médico o del campo psicológico.

Frente a esta situación, diferentes autores proponen parámetros para determinar desde que rama partió este término. Como se cita en Builes y Bedoya (2006) para definir al término psicoeducación, se menciona que

Bertrando y Toffanetti han indicado que de ella se hizo un uso psicológico, en primera instancia, y psiquiátrico, en segunda. En psiquiatría, la psicoeducación se llevó a cabo, inicialmente, como una nueva forma de trabajo con familias de pacientes esquizofrénicos (p. 468).

Por lo que, se tiene claro que nació para trabajar con pacientes con esquizofrenia y más que nada la necesidad de trabajar integralmente con la familia del individuo que tenía esta condición.

Ahora bien, cabe mencionar que los beneficios que se obtuvieron con la Psicoeducación al trabajar desde la Psiquiatría fueron de utilidad para dejar de lado el concepto de familias patógenas, que era muy común de la época; de esta manera, se pudo potenciar el desarrollo de las familias, además que eran informadas de la condición, las características sintomáticas, el tratamiento a seguir y la evolución que el paciente tendría. Finalmente, se logra estandarizar y llevar un registro de la patología del individuo, para poder dar pautas a la familia de cómo manejar la situación fuera del centro médico (Builes; Bedoya, 2006). Esto denota la importancia de fomentar a la Psicoeducación en diferentes espacios, puesto que permite la manipulación adecuada de una problemática.

En este sentido, al delimitar la Psicoeducación dentro de la Psicología Educativa en general y en el marco de esta disertación en específico, se puede aseverar que su uso para este caso no está delimitado en el aspecto clínico de la Psicología, es decir no se basa en condiciones mentales. Para esta investigación, la Psicoeducación se constituye como una estrategia que permite la creación de una herramienta para trabajar con estudiantes de segundo y séptimo de Educación General Básica.

Por consiguiente, el proceso parte de una realidad social del país, que ha prevalecido generacionalmente: primero por el aprendizaje dentro del hogar que indudablemente se ve influenciado por la cultura y segundo por el refuerzo que se presenta fuera del núcleo familiar, en este caso, la institución educativa, que pasa a ser el segundo contacto social de los estudiantes. Al tomar en cuenta la flexibilidad que tuvo a lo largo de su conceptualización, se puede notar cómo la Psicoeducación puede adaptarse a diferentes condiciones y problemáticas que son de difícil abordaje y explicación.

Es por esta razón, que la Psicoeducación se torna relevante y necesaria debido a que permite brindar pautas, apoyo y guía a los adultos que tienen contacto con los infantes; para los fines de la presente disertación, la creación del cuento como herramienta de Psicoeducación, permite trabajar sobre la prevención de comportamientos machistas de manera no invasiva e integral tanto con la institución educativa como con los cuidadores primarios.

El instrumento brinda la oportunidad del trabajo grupal en diferentes espacios: dentro del aula de clases, en el hogar, entre pares, etc. A su vez, permite que se den espacios para hacer un análisis crítico de las situaciones cotidianas que se presentan en el contexto del cuento, permite la interacción y el desenvolviendo social, así como también la identificación y la internalización de nuevos aprendizajes, modificando los esquemas mentales y promueve el hábito de la lectura desde edades tempranas de manera didáctica y lúdica.

## **2. 2 VIOLENCIA Y MACHISMO**

La violencia, se constituye como una problemática dentro de la sociedad. A manera genérica, aborda varias aristas que, debido a la sobreenformación, se ha visto la necesidad de agruparlas según las características que las conforman. En este apartado, se tratará de manera específica a la violencia de género, desde su concepción, los índices según el último trabajo



de investigación realizado por el INEC con respecto al tema y su orientación en particular al género femenino.

También, se conceptualizará al machismo entendido a este como un tipo dentro de la violencia de género. Aquí se tratará de explicar los esquemas planteados y su permanencia en la sociedad de manera normalizada, sin tomar en cuenta la agresividad o daño físico, más bien la sutileza con la que se vive diariamente.

Finalmente, se hablará sobre los estereotipos como un factor importante dentro de la interacción de la sociedad como estructura cambiante. Su abordaje será inicialmente de los estereotipos de género de manera amplia para delimitarnos en los estereotipos machistas y sus implicaciones.

### **2.2.1 VIOLENCIA DE GÉNERO**

En la actualidad, se ha vuelto común escuchar en los espacios de entretenimiento, en los noticieros, en una conversación entre amistades, comentarios o noticias sobre violencia de género. En muchas circunstancias, se utilizan términos de manera arbitraria sin comprender en realidad la gravedad y delicadeza de la situación. En el Ecuador, este tema se ha normalizado de tal manera que ya no existe sorpresa entre los televidentes, los radioescuchas o los lectores al recibir información como “Dinased: 29 femicidios registrados en Ecuador entre enero y abril del 2018” (Bravo, 2018), lo que indica lo alarmante que se vuelve la indiferencia de la sociedad frente a la violencia de género y su normalización.

Se convierte entonces relevante y necesario la contextualización de lo que se conoce como violencia de género. Por consiguiente, se tomará en cuenta dos conceptos brindados por la Organización de las Naciones Unidas (ONU). En primera instancia se va a hacer referencia a la violencia en general, que la define de la siguiente manera: “la coacción física o psíquica ejercida sobre una persona para viciar su voluntad y obligarla a ejecutar un acto determinado” (ONU, 1995), este concepto permite entender que la violencia es una transgresión a la individualidad y al derecho de privacidad y libertad de cada sujeto como parte de una sociedad.

Es importante explicar brevemente el origen que tiene el término género. Según Stolcke (2000) el vocablo se instauró en la época de los ochentas basado en las investigaciones del grupo feminista de los años setenta, en donde explicaban que los roles sexuales se diferenciaban entre culturas por lo tanto estos no se podían limitar a la misma concepción. En este sentido el género no está circunscrito a una interpretación netamente

biológica, sino que se toman en cuenta aspectos como los psicológicos, sociales y culturales. Esta premisa permite entender que la concepción de este término integra la totalidad del sujeto como ente social e individual con sus características propias y su interacción con el medio.

La ONU (1995), se refiere a la violencia de género como: “Todo acto de violencia sexista que tiene como resultado posible o real un daño físico, sexual o psíquico, incluidas las amenazas, la coerción o la privación arbitraria de libertad, ya sea que ocurra en la vida pública o en la privada” (1995), sin embargo, se debe mencionar que existe un amplio espectro de lo que puede considerarse violencia de género pues, “la violencia basada en género es una categoría mucho más amplia que la violencia contra la mujer, tanto en lo que se refiere a su naturaleza como a sus características” (Adrián, 2015, p. 17).

La violencia en nuestra sociedad se ha normalizado y se considera como tal únicamente cuando se observa en un individuo signos de agresión en la parte corpórea. Sin embargo, la violencia de género puede adoptar diversas formas: física, verbal, psíquica, sexual, social, económica, etc., En otras palabras, esto ha permitido que los diferentes tipos de violencia no se visibilicen y pasen desapercibidos en las interacciones a nivel grupal, de pareja e individual.

No obstante, pese a que la violencia de género supone dirigirse a la diversidad humana, es preciso mencionar que está direccionada al género femenino con mayor intensidad, o a lo que se considera como femenino, dentro de lo cual entrarían aquellos que no están cumpliendo con un rol social esperado. Tomando en cuenta esta premisa, se sabe que hay mayor probabilidad de violencia en la relación emocional de pareja, debido a la interacción de roles que existe; según el INEC (2012), se sabe que el 76% de mujeres han sido violentadas por su pareja o expareja. Esta cifra elevada, denota que los diferentes tipos de violencia pueden estar presentes en el diario vivir y se soslayan, dilatando un final abrupto que hace que la víctima asuma la situación real de lo que estaba ocurriendo desde el principio pero que lo mantenía en un estado de negación por diferentes motivos.

Es por esto, que sobre todo en las interacciones de pareja, no se toma en cuenta ciertos comportamientos que al parecer se ven como un acto inocente en la interacción con el otro; según el INEC (2012), el 90% de las mujeres casadas o unidas que han sido vulneradas, continúan con sus parejas; por lo tanto, la interacción del rol de poder, en el cual sutilmente se está violentando al que tiene menor posicionamiento. Esto no se hace visible ante la

sociedad, más que nada por las creencias que existen culturalmente, las cuales se presentan de manera estereotipada y generacional sobre los roles de género.

Por consiguiente, se permite la radicación de la violencia de manera sigilosa, la cual atraviesa un proceso de escalamiento, puesto que se incrementa la frecuencia y la intensidad del conflicto hasta que este se sale de control; termina de una manera explosiva, y pasa nuevamente a un estado de latencia para volver a iniciar el ciclo con un disparador insignificante (Walton, 1973). Finalmente, es posible que la prevalencia de la violencia de género se deba a que la sociedad no tiene conciencia de lo que esta implica y prefiere dejarlo pasar e ignorar pese a los signos físicos y graves que se presentan en ciertos casos, y se conserva el pensamiento muy arraigado de “a mí no me va a pasar”.

### **2.2.2 MACHISMO**

Una de las manifestaciones de la violencia de género es el machismo. Millet (1970) argumenta que para que se mantenga el machismo como constructo social existen dos componentes: “una estructura social, (...) que crea y mantiene una situación en la que los hombres tienen más poder y privilegios que las mujeres, y una ideología o conjunto de creencias que legitima y mantiene dicha situación” (citado en Peris, 2015, p. 15); lo que permite visualizar la razón de que el machismo continúa siendo generacional y normalizado.

Sin embargo, la concepción del machismo tiende a ser muy amplia, por lo que la definición del término resulta difícil de delimitar, razón por la cual, diferentes teóricos del tema han brindado su aporte; en este sentido, Hyde (1995) considera que el machismo significa “carácter masculino” o “virilidad” (...) el varón debe encargarse de aportar medios de subsistencia al hogar y hacerse responsable del bienestar y del honor de su familia. (...) en sus formas extremas, el machismo incluye la tolerancia con respecto a las infidelidades sexuales de los hombres y a dominar físicamente de la mujer” (p. 226), lo que denota lo marcado que es esta ideología con respecto al rol que el hombre debe tener en la sociedad.

Del mismo modo, Robert Connell (2003) frente al machismo asevera que es “un ideal masculino que hace hincapié en la dominación sobre las mujeres, la competencia entre los hombres, la exhibición de agresividad, la sexualidad depredadora y el doble juego” (citado en Castañeda, 2011). En base a esta premisa, se puede observar en primer lugar que existe una posición de devaluación hacia la mujer y en segundo lugar que se aborda la rivalidad que existe entre pares del mismo género. Esto da la posibilidad de cuestionarse cómo se

están estructurando los esquemas mentales no sólo de los roles de género sino también en relación con la concepción que se tiene de la masculinidad frente a la feminidad.

Ahora bien, después de tratar de englobar la conceptualización del machismo, se evidencia que existe desde la biología un aporte teórico conocido como enfoque esencialista que trata de explicar y justificar por razones innatas e invariables la presencia de ciertos rasgos considerados machistas en el género masculino (Castañeda, 2011); de ser el caso, se corroboraría lo mencionado por Robert Connel (2003) con respecto a la agresividad y masculinidad, dejando a este género como un ente de la sociedad que es netamente instintual ante los comportamientos y reacciones que tiene en el medio.

No obstante, en contraposición, aparece el enfoque constructivista, que recopila los aportes dados desde la antropología, la sociología, la etnografía y la historia, y sostiene que el hombre no nace, sino que se hace con relación a las expectativas que la sociedad tiene e impone sobre él. Por lo tanto, se niega el innatismo biológico del machismo y denotan que es aprendido considerándolo como una posibilidad entre las diferentes masculinidades que son transmitidas generacionalmente (Castañeda, 2011). Por consiguiente, se observa que “el aprendizaje social acentúa el contenido, es decir los contenidos “sociales”. Entendido de esta manera, sobresalen los valores y normas, las reglas y reglamentos en su orientación hacia el sujeto” (Kron, 2002, p. 32); entonces, se denota la relevancia que tiene el comportamiento social para el aprendizaje entre pares; consecuentemente, el rompimiento de esquemas y estereotipos implantados se vuelven primordiales para iniciar la construcción de una sociedad equitativa para una sana convivencia.

De modo accesorio, cabe recalcar que dentro del machismo se evidencian varios aspectos; en este sentido no sólo se habla del hombre dominante frente a la mujer, sino a todas las implicaciones de lo considerado como “femenino”, además existe la sobreestimación de comportamientos y desenvolvimiento social que se considera “masculino”. Se implantan componentes de virilidad en donde el hombre es hombre al alejarse en todo sentido de cualquier situación o rasgo que tienda a lo femenino (Castañeda, 2011). Es así que son los constructos sociales los que marcan la división entre géneros y acentúan a manera negativa la feminidad, como si esto fuera debilidad o peyorativo en las interacciones sociales.

Siguiendo esta línea, se visualiza que “el machismo es una forma de relación que crea roles de género sumamente rígidos, limitantes e ineficientes” (Castañeda, 2011), lo que implica que se mantenga la interacción social en un ciclo continuo que se ha perpetuado

durante siglos y que hace que su rompimiento sea difícil pero no imposible. Por lo que se puede entender que

se generan expectativas de comportamiento en torno al varón que incluyen valores y actitudes, conformando así una concepción ideológica asentada en la superioridad del macho en relación con la hembra, superioridad que se ha pretendido fundamentar desde distintas perspectivas ideológicas a lo largo de la historia del pensamiento (Rodríguez, Marín & Leone, 1993, p.276).

Con esto, se puede entender que la ideología machista siempre ha estado presente en nuestra cultura, lo que permitió su normalización; sin embargo, es necesario cambiar este paradigma y probablemente tome mucho tiempo, puesto que está arraigado culturalmente y normalizado.

Hay que tener en cuenta, por lo tanto, que, en la actualidad, “el hombre desea demostrar que es capaz de tener decencia masculina y de criar, educar y sostener una familia; o sea de lograr una especie de acomodo que confiere prestigio cuando se encuentran cerrados otros caminos para destacarse (Giraldo, 1972, p.297). Sin embargo, pese a que trata de romper ese esquema aún existe aquellos que juzgan y critican esta posición, lo que complica el proceso de cambio que es evidente entre el colectivo. De acuerdo con esto, es posible mencionar que el machismo no es exclusivo de los hombres, este también se encuentra en las mujeres, quienes tienden a su vez a devaluar y aceptar esta situación con sus congéneres.

Entonces, existe un juego de poder encubierto dentro de las interacciones sociales. Cada uno, ya sea hombre o mujer quiere imponer lo que consideran adecuado frente al comportamiento que deben tener en la dinámica social, es decir, existe una lucha evidente del intento de crear un modelo idealizado de su opuesto. Es así que aún existen hombres que mantienen su posición de superioridad y dominancia frente a la mujer, mientras que hay mujeres que buscan cambiar este comportamiento en el trato que recibe (Castañeda, 2011). En efecto, en las interacciones sociales la idea de poder siempre ha estado, está y estará presente; no obstante, parece ser más evidente cuando se da entre opuestos. Sin embargo, existe también entre iguales, lo que da a entender que, dentro del colectivo, la competitividad, la agresividad y el trato diferenciado va a permanecer, lo que denota que no es un característica únicamente de la ideología machista. Esto permite notar cómo en las relaciones sociales y la interacción que existe entre sujetos, se puede encontrar un rol de dominancia frente al otro independientemente de su género.

Así mismo, es interesante, analizar el doble discurso que existe en relación al machismo presente en la sociedad, pues, a pesar de que entre géneros apoyen la liberación femenina, demanden de su tiempo y apoyo, al momento de la toma de decisiones e inclusive de la iniciativa que la mujer puede tener, aparecen las críticas, reclamos y dudas con relación a las capacidades que tienen (Castañeda, 2011) por lo tanto, empieza nuevamente el ciclo que parece ser difícil de terminar.

De cualquier manera, se indica nuevamente que “tanto el hombre como la mujer creen firmemente en la superioridad del hombre en muchos aspectos” (citado en Giraldo, 1972, p. 298) y permite pensar que es posible que la sociedad se encuentre dentro de una zona de confort a la que prefieren regresar antes que erradicarla. Por consiguiente, para la permanencia del machismo no es necesaria la presencia del hombre o la mujer como tal, lo que se toma del sujeto no es su individualidad sino los roles que se le han otorgado y la relación de poder que tiene como base la desigualdad (Castañeda, 2011). Por lo que se observa la fuerte influencia de la cultura sobre la sociedad.

A manera de cierre, cabe recapitular que la ideología machista, se muestra como un fenómeno cíclico que no es exclusivo del género masculino. Por otra parte, se mencionó que no se considera al machismo innato, sin embargo, se contempla relevante comentar que la dinámica de poder en las relaciones sociales, parecen ser innatas; su existencia data desde hace varios siglos; probablemente, se puede justificar por la necesidad de supervivencia al contexto en que los seres humanos estaban inmersos. Sin embargo, actualmente, la necesidad de poder basada en competitividad se torna más de manera superficial y materialista; quizás esto se justifica por la manera de vivir que tiene el colectivo en este momento, lo que hace que se mantenga como un acto instintual que permite pensar que el rol de poder va a perpetuarse y se convertirá en un obstáculo para la evolución de la sociedad, evitando llegar al trato equitativo que supuestamente es lo que se busca ahora.

### **2.2.3 ESTEREOTIPOS DE GÉNERO**

Para comenzar con este apartado, es importante tener en cuenta que son los estereotipos. Según Laird y Thompson, (1992),

los estereotipos, son “generalizaciones preconcebidas sobre los atributos o características de la gente en los diferentes grupos sociales”, en el caso de género, atributos asignados a hombres y mujeres en función de su sexo. Los estereotipos de género, entre otros, constituyen la base sobre la que los sujetos articulan la propia

existencia partiendo de códigos y categorías de identidad asignados por la cultura (citado en Colás, Villaciervos, 2007, p. 38).

Lo que implica la predisposición del actuar de los sujetos dentro del colectivo. Dicho en palabras, se generan expectativas y cuando salen de lo espera, se genera conflicto por no estar enmarcado en un contexto.

Por su parte, Lagarde (1996) considera que desde la infancia los estereotipos de género son fragmentos del mismo ser, que se encuentran en constante transformación, por lo que se constituyen como parte de la identidad de género (citado en Colás, Villaciervos, 2007, p. 38). Por consiguiente, es primordial saber que en la interacción constante con los demás se produce intercambio de información que es aprendido e interiorizado de acuerdo a la experiencia previa de cada sujeto, lo cual se denominó como “transmisión social” (Piaget & Inhelder, 2007).

Tomando en cuenta los postulados de Fuller (1997), “la herencia colonial y patriarcal, nos dejan una sociedad de esferas netamente separadas y mutuamente complementarias”, en donde las mujeres se encargan de las tareas del hogar y se delimitan a un contexto privado, mientras que el hombre será la figura pública y el encargado de sustentar el hogar. Desde esta perspectiva, se observa cómo desde los inicios se ha ido perfilando características de fuerza y poder para el hombre y de sumisión y debilidad para la mujer, lo que aún se puede encontrar en las culturas indígenas del país de una manera más marcada que en las ciudades con mayor movimiento y flujo económico.

Otro punto para tomar en cuenta es que, en la actualidad, las niñas tienen más posibilidad de actuar con libertad en base a lo que desean; sin embargo, se ve que existe rechazo a la misma posibilidad cuando se trata de sus opuestos, demarcándolos en los comportamientos estereotipados de masculinidad (Castañeda, 2011). En efecto, en la investigación de campo realizada para esta disertación, se observó la apertura para que las niñas realicen cualquier tipo de actividad, pero los niños fueron delimitados a actividades que se han construido como exclusivo del género.

El siguiente punto para considerar es la aproximación que establece Freixas (2001) con respecto a las características de la subjetividad femenina; entre ellas está el imperativo de belleza, el instinto maternal que trae consigo la premisa de ser cuidadora y protectora del bienestar de los otros sobre el de ella, entre otros. Mientras que el ideal de masculinidad sigue demarcándose en la esfera de fuerza, habilidades y destrezas y el rechazo al componente emocional de cada sujeto (citado en Colás, Villaciervos, 2007, p.37). Esto indudablemente

es un indicativo de que el bosquejo del perfil de hombre y mujer empieza a tener más certeza dentro de la sociedad y se implanta como una norma a seguir.

Es por esto, que a manera general se considera que los “hombres duros e implacables, mujeres sensibles e irracionales: la visión esencialista de los sexos los condena a desempeñar papeles opuestos y estereotipados, definidos con tanta rigidez que toda variación es objeto de crítica, agresión o burla” (Castañeda, 2011). De esta manera, lo diferente o el cambio dentro de una sociedad heteronormativizada que está sujeta a reglas y mandatos estrictos, por un lado no dan apertura y generan un estado de tensión e intolerancia mientras que por el otro, parece tener implantado un miedo colectivo frente a lo desconocido, lo que ocasiona que el rechazo en la mayoría de los casos sea un nexo directo de un estado de ignorar permanentemente acontecimientos cotidianos y la falta de interés por parte del colectivo para recibir nueva información.

Es así que, desde edades tempranas, se inculca los respectivos roles a los infantes a través de detalles simples y cotidianos como la forma de vestirlos, las actividades y juegos que pueden realizar, así como la atención diferenciada por su género, su manera de actuar y desenvolverse en la sociedad, lo cual no es alarmante porque se ha tornado tan común que parece no molestar ni inquietar a nadie. En este sentido como dice Bourdieu (2000), se considera que la sociedad se construyó a partir de una realidad sexuada del cuerpo, es decir, desde una concepción biologicista; a partir de ello es que los esquemas se generalizaron para aplicarse a la realidad (Citado en Castañeda, 2011). Dicho en otras palabras, la construcción de la sociedad no partió de las características del ser humano de manera holística, sino que se lo fragmentó a una amalgama de cromosomas determinantes de su sexo y en base a esto se crearon conceptos genéricos a los cuales el ser humano debía acoplarse.

Una vez analizado la generalidad del estereotipo en torno al género, es preciso perfilar el esquema que se ha dado en relación al estereotipo machista. Siguiendo las ideas de Castañeda (2011), se sabe que “una de las características del hombre machista es pretender que él siempre está bien, que nada lo afecta y que son los demás, por consiguiente, los que tienen algún problema”, lo que permite entender porqué sus comportamientos están lejos de la empatía y asumen que los demás deben ser los que se adapten a su pensamiento y acepten sin protestar ni cuestionar lo que plantea.

Por otra parte, Giraldo (1972) considera que la relación que el hombre tiene con la mujer es de ser dueño y protector, demarcando su superioridad. Esto se evidencia en las clases sociales bajas; según el autor,



su relación con la mujer es la de dueño y protector acompañado de una superioridad no-sentimental y alejada. Esto es particularmente verdadero en ciertos individuos de las clases sociales más bajas (de aquellos que pertenecen a la cultura de la pobreza). Un macho muestra su masculinidad diferenciándose de la mujer sentimental y afectiva por su frialdad. Ella ama, pero él conquista. El desapego emocional es parte de la “superioridad” del macho sobre la mujer (Giraldo, 1972, p 297-298).

Planteando nuevamente la idea de que el hombre debe ser el fuerte, el frío y el protector de la mujer indefensa y sentimental. No obstante, si bien es cierto, esto se ve más definido en las clases sociales bajas, no implica que no se encuentre en las que tienen un mejor posicionamiento social, además, se puede mencionar que existe un reforzamiento social frente a estos comportamientos, pues, es fácil observar cómo en las películas el personaje principal siempre tendrá un papel de “macho” en la historia.

Pese a esto, los estereotipos tienden a cumplir un papel importante en la construcción de la sociedad. Siguiendo el pensamiento de Miller (1982), se establece que

la generación de los estereotipos está asociada de manera inseparable a una matriz social, de manera que hay un gran número de elementos relevantes implicados, tanto por parte del observador como del objeto-sujeto a estereotipar. Siguiendo esta línea desde un enfoque sociocultural se plantea que los estereotipos surgen del medio social y se aprenden a través de permanentes procesos de socialización y aculturación. No son, en definitiva, más que fieles reflejos de una cultura y una historia y como tales van a nacer y mantenerse porque responden a las necesidades que tiene tal contexto de mantener y preservar unas normas sociales ventajosas para él (citado en González, 1999, p 82).

Esto implica, que los estereotipos tienen una función relevante en el proceso de socialización, pues facilita la identidad social y la pertenencia a un grupo, debido a la identificación que tiene con este (González, 1999). Por lo tanto, se demuestra de nuevo que el papel del aprendizaje social adquiere importancia para la interiorización de los estereotipos, que de hecho se han aprendido generacionalmente, y lo más probable es que si no se moldean nuevamente estos estereotipos de manera adecuada, la transmisión se mantendrá de manera tradicional y continuará dando etiquetas que dividen a los individuos de la sociedad.

Se puede señalar entonces, que “los estereotipos constituyen, por tanto, herramientas socioculturales sobre las que se asientan normas de funcionamiento social a la vez que sirven

de referente para estructurar la identidad de los sujetos (Colás, Villaciervos, 2007, p. 39). Esto permite entender cómo la cultura influye de manera directa sobre la sociedad en la que un individuo está inmerso. De esta manera, el sujeto al formar parte de un grupo, en este caso de la sociedad, deja de lado su individualidad y pasa a ser “uno” con ese grupo, aceptando lo que al grupo se le ha implantado como verdad (citado en Freud, 1985). El conflicto aparece entonces, cuando uno del grupo cuestiona esa verdad y empieza a compartirla con el resto.

Sin embargo, gracias a los nuevos estudios, se ha encontrado que “existen muchas formas distintas de ser hombre. Por todo ello, podemos afirmar hoy que las conductas y actitudes relacionadas con el machismo no son universales, innatas ni, por supuesto, irremediables” (Castañeda, 2011). Esto permite aseverar que entre mayor información sea impartida de manera adecuada a la sociedad, mayor es la probabilidad de romper los esquemas implantados por la cultura para que nuevas generaciones vivan en un entorno de paz y equidad.

## **2.3 CULTURA Y MACHISMO**

Para este apartado, se pretende contextualizar la cultura de Latinoamérica, que comparte similitudes entre los países que la conforman para centrarse en la cultura ecuatoriana y dentro de esta la concepción de la cultura machista.

En base a esto, se hablará en primera instancia de cómo se ha insertado el machismo en la cultura ecuatoriana; posteriormente su transmisión generacional por medio de la familia y por último se abordará la interiorización del aprendizaje cultural desde la Teoría Cognitivo Social de Albert Bandura (1982).

### **2.3.1 CULTURA ECUATORIANA**

Todas las sociedades, se encuentran inmersas dentro de culturas que las caracterizan y las identifican como parte de una estructura de mayor complejidad. En este sentido, se entenderá que las familias son parte de la sociedad y ésta es parte de la cultura, las cuales tienen intercambio de información continuamente. De esta manera se puede definir a la cultura “como una dimensión analítica de la vida social y el conjunto de hechos simbólicos presentes en una sociedad; la organización social del sentido” (Giménez, 2005:68). Por lo tanto, se puede mencionar que la cultura se impone como el factor definitorio dentro del

proceso de socialización; de ahí que se nota claramente cuando una persona no es perteneciente a un país determinado, pues se identifican ciertas características diferentes a las que se está acostumbrado. Esto, sin embargo, se torna enriquecedor para el crecimiento personal y social.

Según Giménez (2005) la cultura es “la acción y el efecto de “cultivar” simbólicamente la naturaleza interior y exterior humana haciéndola fructificar en complejos sistemas de signos que organizan, modelan y confieren sentido a la totalidad de las prácticas sociales” (p. 68). De esta manera, se puede entender con actos cotidianos la implantación que tiene la cultura desde edades tempranas. Es así que, se concibe además el hecho de que dentro de cada sociedad existen subculturas que otorgan identidad o que permiten al sujeto identificarse para poder desenvolverse diariamente entre sus pares.

Entonces, se entiende a la cultura como una formación simbólica que se construyó en base a las posibilidades que tuvo el ser humano desde el inicio de su existencia, puesto que cada característica del grupo, tenía que modelarse para diferenciarse del resto; es decir que, la cultura se va a entender también como “los modos de comportamiento, las prácticas sociales, los usos y costumbres, el vestido, la alimentación, la vivienda, los objetos y artefactos, la organización del espacio y del tiempo en ciclos festivos, etc., son los soportes de estas formas simbólicas” (Giménez, 2005, p.69), denotando que desde el principio, es el ser humano el que debe adaptarse a su entorno y en base a esto, se va formando la cultura determinada de ese grupo social.

Es interesante el hecho de no poder tener una sola definición de la cultura, puesto que las palabras quedan cortas frente a la amplitud de significancia que el término adquiere. Giménez (2005), nuevamente propone otra forma de concebir a la cultura y la conceptualiza como el “proceso de continua producción, actualización y transformación de modelos simbólicos (...) a través de la práctica individual y colectiva, en contextos históricamente específicos y socialmente estructurados” (p, 70). Entonces, se puede mencionar que es una estructura que se encuentra en constante cambio, por lo tanto, no es estática, sino que se muestra flexible entre generaciones; no obstante, aquellas características arraigadas, van a permanecer mientras que otras podrán desaparecer o añadirse.

En general, el Ecuador se encuentra dentro de lo que es considerado como “Cultura Latina”. Ésta, comparte varias características propias de los países conformados desde América Central hasta América del Sur. Se pueden observar detalles similares como festividades, el uso del mismo idioma, la comida, etc., y a la vez se puede notar cómo dentro

de estas similitudes existen diferencias marcadas como por ejemplo las expresiones, la diferencia del significado de una misma palabra, la vestimenta, su desarrollo socioeconómico, el regionalismo, entre otros. Lo que denota que pese a formar parte de una misma cultura, existen diferencias colectivas y esto implica diferencias individuales, dando lugar a la diversidad cultural universal.

Siguiendo estos parámetros, es posible mencionar, por lo tanto, que existe una “cultura machista” fuertemente marcada dentro de Latinoamérica. Entonces,

En la cultura latina se considera que el varón tiene que ser fuerte y nunca debe demostrar su lado sensible ya que es él quien cuida y protege su familia y sobre todo debe prevalecer el control sobre el comportamiento de mujeres y niños bajo su protección. Esta imagen social ha sido apoyada por medios como la televisión, las revistas, periódicos, canciones los cuales proyectan al hombre como un ser imponente y protector, mostrando siempre su lado masculino, agresivo, ausente de miedo y autoritario (Vásquez, 2017, p.12).

Esto recalca el hecho en primera instancia de cómo la cultura influye sobre la concepción del mundo para la sociedad y en segunda instancia, cómo los estereotipos inculcados trabajan sobre el individuo dentro de la colectividad. Además, se puede observar el refuerzo continuo que existe en los medios audiovisuales de comunicación, que diariamente exponen contenido que reafirma las características estereotípicas de los roles de género que se han construido socialmente.

Ahora bien, al contextualizar el tema en el Ecuador, se sabe de inicio que es un país multicultural y pluriétnico, pese a tener una geografía limitada; el país es reconocido por la complejidad que tiene al tratar de definirlo como un solo grupo cultural, por lo que se ha tratado de potenciar las identidades indígenas y conservar sus tradiciones para que todo el país se identifique con ello y la identidad cultural no se pierda. A partir de ello, se está construyendo un imago social del Ecuador como país que conserva sus orígenes. No obstante, en la actualidad, el flujo migratorio está constituyéndose como un factor importante que va a reestructurar la cultura como la conocemos en este momento; pero en todo caso, esto sería un tema para una investigación posterior, lo que se debe rescatar de esta situación, es el hecho de que la cultura es maleable y vulnerable ante los cambios.

Al tomar en cuenta, la ideología machista, se torna relevante la influencia que la cultura ejerce sobre las familias; en este sentido se puede mencionar que

en las familias ecuatorianas que viven dentro de un entorno cultural machista, el hombre es la autoridad quien pone las reglas del hogar. La mujer debe permanecer en el hogar cuidando de todos los miembros de la familia, dependiendo económicamente y esperando que las decisiones sean tomadas por el hombre (Vásconez, 2017, p. 10).

Como se ha venido mencionado en párrafos anteriores, esto se vuelve evidente en los grupos minoritarios que mantienen aún sus tradiciones y costumbres intactas, o al menos tratan de que así sea. No obstante, en las “ grandes ciudades”, esto se evidencia en polos opuestos: por una parte están los pequeños actos diarios, que suelen estar presentes porque ya se han normalizado y no se tornan incómodos, como por ejemplo que el padre se sienta a la cabecera de la mesa y sea él quien tome la decisión final, y por la otra parte, se encuentran los actos violentos y agresivos que en muchas de las ocasiones culminan de manera catastrófica en especial para la víctima que por lo general es del género femenino.

Entonces, en base a estas premisas, se entiende lo positivo de pertenecer e identificarse dentro de un grupo cultural. Si bien es cierto, la cultura influye directamente y ejerce fuerza sobre los comportamientos de quienes están formando parte de ella, lo que implica que no necesariamente, esto va a ser adecuado frente al otro. De esta manera, surge un cuestionamiento frente a los actos agresivos, totalmente negativos. ¿Por qué ésta forma de cultura violenta y agresiva se mantiene y cuesta tanto salir de este ciclo? Se evidencia que se vulnera los derechos de la víctima y que genera una un proceso de involución como seres humanos supuestos racionales. Por lo tanto, es necesario que como sociedad cuestionemos los imperativos sociales que se inculcaron desde edades tempranas y que se siguen transmitiendo.

### **2.3.2 FAMILIA Y MACHISMO**

En la actualidad, la familia se ha constituido como el pilar fundamental para el desarrollo y adecuado crecimiento de los infantes. Este núcleo es considerado como el primer medio de contacto social para el nuevo integrante de la sociedad, en él se aprenden normas, comportamientos, habilidades y destrezas que posteriormente se verán reflejadas en la interacción con sus pares. Lazos (2004) considera que

La familia es una institución definida por las relaciones de parentesco establecidas entre los miembros por nacimiento, adopción y matrimonio, sin tomar en cuenta si comparten o no la residencia familiar o si colaboran o no en tareas conjuntas. La familia

constituye un eje fundamental de la reflexión parsoniana que abre una línea importante donde se enfatizan la problemática de la socialización y la cuestión generacional (p. 439).

En esta concepción, se trata de globalizar todo lo concerniente a la formación de una familia, lo cual es muy adecuado tomando en cuenta la situación actual con respecto a las problemáticas sociales en torno al tema. Por lo tanto, para este trabajo, se considerará a la familia como la base fundamental del aprendizaje social.

Ahora bien, es necesario perfilar este apartado para trabajar sobre la función que tiene la familia al inculcar los comportamientos machistas en sus miembros. Según Castañeda (2011), es necesario recordar que la familia tal como se conoce ahora tuvo que atravesar por varios cambios. Entonces, inicialmente, la familia no era considerada como una estructura sólida, pues con el nacimiento de un nuevo miembro, las responsabilidades eran dadas a las nodrizas, lo cual reforzaba un comportamiento machista que recaía especialmente sobre el género masculino y se quitaba cualquier tipo de responsabilidad sobre los progenitores.

Posteriormente, se empieza a cosificar a la mujer, y nace un sentido de pertenencia sobre ella y la descendencia, lo que ocasionó que los espacios empezaran a delimitarse entre los grupos de una sociedad; entonces desde allí el infante empieza a tornarse relevante para los miembros de ese grupo que posteriormente se consolidará como la estructura familiar que actualmente se conoce (Castañeda, 2011). De allí que empiezan a formarse los estereotipos en cuanto a los roles de género, puesto que, al establecerse un límite entre la esfera pública y privada, se deja a la mujer enmarcada en el ámbito doméstico y de crianza de los niños, por lo que de allí nace la idea de que la maternidad es innata del género femenino. Mientras que el hombre pasa a formar parte de la esfera pública y adquiere características de ser el que solventa el hogar, toma las decisiones e impone su criterio porque es la autoridad de la casa por el factor de ingreso económico que la mujer no tiene.

En base a este proceso, la familia se convierte en el mediador del aprendizaje que los infantes van a tener para su interiorización y su posterior inserción a la cultura. En este sentido, se vuelve evidente que es en el hogar la primera adquisición de la cultura machista, la cual fue previamente transmitida por la generación anterior de estos nuevos progenitores, lo que representa un ciclo continuo de enseñanza aprendizaje para este nuevo sujeto que desde sus inicios es un ser social.

De esta manera, se toma en cuenta los postulados de Vigostki (1979) con respecto al Ley de doble formación puesto que se menciona que el origen de los procesos psicológicos superiores son un proceso de aprendizaje que se da en dos momentos. A saber

estas funciones surgen a partir de la interacción social del sujeto con otros y luego se reconstruye en el interior de ese sujeto a modo de proceso cognitivo. Es decir, primero se producen en el campo interpersonal para luego integrarse en el plano intrapersonal (Leliwa, Scangarello y Ferreyra, 2014, p.150).

De ahí que se entiende, que el infante aprende socialmente los estereotipos machistas con sus progenitores, y su familia secundaria, hace una reflexión sobre lo aprendido y lo integra a sus esquemas mentales, para que se establezcan como parte de su estructura cognitiva y se mantenga hasta su posterior socialización, en donde se podrá reforzar lo aprendido o se modificará en base a las experiencias que tenga con sus pares y la necesidad para identificarse con ellos.

Uno de los aprendizajes que son transmitidos a las nuevas generaciones es la dualidad que existe entre las funciones y comportamientos de los progenitores. En este sentido, se entiende que la mujer para tener respeto y presencia dentro de la sociedad necesita ser madre, cuidadora, abnegada y protectora del hogar; mientras que el padre se mantiene en una idea tradicional de que es el que sabe todo, arregla y soluciona las dificultades tanto dentro como fuera del hogar (Castañeda 2011), es aquí donde se corrobora la generación y transmisión de estereotipos que se van marcando desde el principio en los infantes.

Siguiendo esta línea, se verifica el hecho de la construcción social en el que se ha dado poder y supremacía al género masculino. Dentro de una sociedad machista, al tener estas construcciones sociales, la madre empieza a tener un rol de mediador entre sus hijos y el padre (Castañeda 2011). Esto se vuelve interesante, porque en la actualidad se observa un quiebre de comunicación dentro de las familias; existen factores externos que han generado un cambio en la estructura familiar, haciendo que ahora ambos progenitores independientemente del caso se vean en la obligación de aportar económicamente al hogar. Por lo tanto, se imponen nuevos roles a la mujer, que ya no es solo “ama de casa” sino que también debe salir a trabajar y volver para continuar con el trabajo previamente impuesto.

Es así que, la madre adquiere un rol importante para la comunicación, pues se le han otorgado características de sumisión, de paciencia y de escucha activa para solucionar problemas de tipo emocional; la interacción entre padres e hijos se ha vuelto mínima; el tiempo supuesto de unión familiar se ha vuelto de ocio y poco contacto emocional. Al tomar en cuenta esto, dentro de una sociedad machista, la madre se vuelve el eje afectivo de la familia, pues el padre se aleja de esta esfera (Castañeda, 2011); además, se refuerzan roles dentro del hogar que siguen definiendo detalles propios del género.

Este tipo de aprendizaje se mantiene en un constante intercambio de información estereotípico.

Aprende a ser hombres – y las mujeres aprenden a ser mujeres – a través de sus interacciones familiares, culturales y sociales. Mucho antes de la edad de la razón, niños y niñas asimilan los roles prescritos por su sociedad. La teoría del aprendizaje sostiene que, desde su nacimiento, los bebés reciben por parte de su familia y de la sociedad un trato muy diferente, según su sexo (Castañeda, 2011).

Como el flujo de información es continuo, se está reforzando diariamente los estereotipos entre los miembros del hogar; indudablemente, este aprendizaje adquiere mayor importancia en aquellos que recién están empezando a construir un mundo de acuerdo con sus nuevas experiencias. Lo que se debe tomar en cuenta, por lo tanto, es cómo la familia influye directamente sobre el conocimiento del infante, quien se debe pensar como un cristal vacío que está ansioso por llenarse de conocimientos.

Es así como se considera que el machismo prevalece por el hecho de que es “una concepción del mundo que se transmite de generación en generación a través de la familia, la escuela y la sociedad en general” (Castañeda, 2011). Los estereotipos son aprendidos desde la infancia; lo que comprueba la hipótesis planteada para esta disertación, en que se demuestra que el comportamiento machista es aprendido en el hogar y tiende a reforzarse en los espacios sociales fuera del núcleo familiar, de ahí la importancia de crear espacios de prevención por medio de la psicoeducación desde edades tempranas, en donde se pueda generar procesos de reflexión y concientización de esta problemática social tan arraigada y tan propia de la familia ecuatoriana.

### **2.3.3 INTERIORIZACIÓN DE LA CULTURA A EDADES TEMPRANAS**

Una vez que se ha entendido que el sujeto con su individualidad tiene que responder como parte de una estructura compleja, conocida como sociedad y ésta a su vez responde a una organización de amplias características, se puede aseverar que, dentro de toda esta construcción social, se dan procesos de enseñanza - aprendizaje continuo, en el cual los unos influyen y se refuerzan con los otros.

En base a esto, uno de los componentes que existe dentro de la sociedad ecuatoriana es la violencia de género, la cual como se explicó anteriormente abarca varias aristas que deben ser analizadas pausadamente; sin embargo, por motivos necesarios de este estudio, se tomó en cuenta una de ellas: el machismo, el cual no sólo se observa como una ideología



marcada en la sociedad, sino que pasó a ser parte de la concepción de una cultura machista que está fuertemente arraigada en los ecuatorianos.

Entonces, se hace evidente que en algún momento este tuvo que haber sido aprendido y consecuentemente tuvo que ser transmitido a los descendientes, a tal punto que, se convirtió en un aprendizaje tradicional-colectivo que se ha mantenido hasta la época actual de tal manera que se ha normalizado entre los ciudadanos, tanto que ya no se toma en cuenta a menos de que exista un acto violento o un caso con resultados de deceso de alguna víctima que generalmente es de género femenino o lo que se acerca al concepto de femineidad.

Por consiguiente, para tratar de comprender este fenómeno, se vio necesario tomar en cuenta los aportes de la Teoría Cognitiva Social de Albert Bandura (1982), en la cual se plantea que el aprendizaje que se tiene está dado en base a la interacción con los modelos sociales.

Se considera entonces, en primera instancia los procesos vicarios planteados por el autor, puesto que hacen referencia a que no sólo se aprende por ensayo y error o experiencia directa, sino que se aprende por medio de la observación de la conducta de los otros. En segunda instancia, Bandura (1982), explica que el aprendizaje por imitación requiere de procesos: atención, retención, producción y motivación (Yubero, 2005), los cuales son necesarios e importantes para poder generar aprendizaje en un sujeto.

Estos aportes, se pueden correlacionar con la postura de Vigotski (1979), puesto que comenta que “el individuo es una sociedad específica con una cultura concreta, las funciones superiores están determinadas por la forma de ser de esa sociedad y son mediadas culturalmente” (Citado en Leliwa, Scangarello & Ferreyra, 2014, p.152). En este sentido, las funciones superiores se entienden como los procesos psicológicos superiores, que son necesarios en el aprendizaje.

Consecuentemente, es necesario hacer hincapié en la cultura machista que es parte de la sociedad ecuatoriana. Es así que, se va a entender que el machismo “como construcción cultural es un modo particular de concebir el rol masculino, modo que surge de la rigidez de la mayor parte de las sociedades del mundo contemporáneo, para establecer y agudizar las diferencias de género entre sus miembros” (Rodríguez, Marín & Leone, 1993, p. 276). Esto permite notar que los roles sociales son aprendidos de acuerdo con el entorno familiar y social (Castañeda, 2011), pues como menciona Reichard (1983) “los niños no hacen lo que los adultos les dicen que hagan, sino más bien lo que les ven hacer” (Citado en Yubero,

2005, p. 21). En este sentido, se corroboraría la postura que tiene Albert Bandura (1982) sobre el aprendizaje basado en los procesos vicarios.

Por lo tanto, se denota que efectivamente, la manera en cómo están estructuradas las sociedades - y la influencia que tiene la cultura sobre ellas - van a determinar la interiorización de la cultura que tienen los infantes a lo largo de su vida; como menciona Vigotski (1979), “es el propio medio humano el que proporciona al niño los mediadores que este emplea en su relación con los objetos” (Citado en Leliwa, Scangarello & Ferreyra, 2014, p. 150), lo que permite entender que al ser sujetos sociales, la influencia que tiene el ambiente para el aprendizaje es primordial,

Por consiguiente, junto con la Teoría Cognitiva Social, se reitera la teoría de aprendizaje de la “Ley de Doble Formación” (Vigotski, 1979) puesto que se evidencia que el proceso que tienen los infantes al aprender inicia de manera social para luego reesquematzarse a nivel cognitivo e interiorizar la información que se tuvo externamente. Entonces, de aquí se entiende que “el machismo no es sólo un fenómeno psicológico, ni un atributo personal, sino el resultado de una vasta red de influencias” (Castañeda, 2011), lo que verifica el hecho de que el aprendizaje social está basado en estereotipos que se han construido generacionalmente y de la misma manera se han transmitido, reforzándolos diariamente entre el colectivo.

## **CAPÍTULO III MARCO METODOLÓGICO**

### **3.1 FASE DIAGNÓSTICA**

- Previo a la aplicación de la encuesta para los cuidadores primarios, se realizó un proceso de validación de expertos, con el fin de poder reestructurar el instrumento para obtener información verídica y fiable (ANEXO 3).

#### **3.1.1 METODOLOGÍA**

Se utilizó una metodología de trabajo mixta, debido a que se integró los aportes arrojados por la parte cuantitativa y cualitativa. De esta manera, se realizó una encuesta de 12 preguntas que variaban entre elección múltiple y de opinión. Esta encuesta, antes de ser aplicada fue sometida por un proceso de validación, es decir, fue entregada a tres profesionales expertos en el campo de la Psicología, para que emitan sus criterios con respecto a las preguntas planteadas y luego se reestructuró la encuesta. Cabe mencionar que por el contexto religioso de la Institución y por petición de las autoridades, este instrumento se respondió de manera anónima; en este sentido, se solicitó a los profesores tutores que envíen dos copias a cada alumno para que los cuidadores primarios lo devuelvan contestado.

Además, con respecto a las encuestas, es importante mencionar que se esperaba que no regresen todas las encuestas; debido a esto, existía la posibilidad de obtener sesgo en la información; no obstante, se recibió una cantidad adecuada con resultados de más del 50% en cada uno de los cuatro paralelos en los que se trabajó. Cabe mencionar, que, debido a esta probabilidad de sesgo, se solicitó el permiso correspondiente en la Institución Educativa para trabajar con los estudiantes, de manera proyectiva, en base a las preguntas más relevantes de la encuesta y con el mismo criterio de anonimato.

Posteriormente, con la información recabada, se prosiguió a realizar un estudio crítico de los datos obtenidos en las encuestas aplicadas a los cuidadores primarios, para esto, se creó una codificación para cada una de las preguntas incluidas las de opinión. Esta información se ingresó al SPSS Software, el cuál arrojó datos estadísticos que permitieron el posterior análisis cuantitativo. Además, para el análisis de los trabajos proyectivos, los datos fueron tabulados en base a similitudes de respuesta. Por lo tanto, con estas similitudes, se pudo corroborar la información expuesta por los cuidadores primarios.

Ahora bien, en base a este proceso, se prosiguió a realizar un diálogo, tomando en cuenta el contexto, la relevancia de las preguntas y la frecuencia de las respuestas. A continuación, el diálogo siguió los mismos pasos que la encuesta, es decir, se sometió a un proceso de validación, pero en este caso con una experta en lingüística y una profesional en el área de la comunicación; su retroalimentación, dio paso a la modificación pertinente del diálogo.

Una vez realizada la modificación, se solicitó nuevamente el permiso correspondiente en la institución educativa para trabajar con los niños y niñas. Por motivos del cronograma institucional, el trabajo planificado con los estudiantes de los segundos de educación general básica tuvo que ser replanteado, pues, estaban en proceso de exámenes y las profesoras ya no mostraron apertura para trabajar en sus horas de clases. No obstante, se realizó un teatrino con imágenes similares a los personajes y se realizó una ronda de preguntas orales para verificar si los niños y niñas entre 6 y 7 años habían interiorizado el mensaje y la actuación del personaje principal. Se obtuvo resultados favorables.

Por otro lado, con los estudiantes de los séptimos de educación general básica, se pudo trabajar de la manera planteada inicialmente. Para este caso, se llevó impreso el diálogo y se solicitó que se reúnan en grupos de 5 a 6 estudiantes. Se escribieron en el pizarrón 3 preguntas para contestar de manera individual y 1 para contestar de manera grupal. Estas preguntas estaban relacionadas primero a la retroalimentación de la profesional en comunicación y luego con los puntos importantes del cuento como son: el rol del personaje principal y la interiorización del cambio del comportamiento del personaje machista. Finalmente, la pregunta grupal suponía conocer si el mensaje implícito de la historia fue captado. Se obtuvo resultados favorables.

De esta manera, se pudo observar que hubo aceptación del cuento en las dos poblaciones a las cuáles está dirigido. Una vez analizado las respuestas de los estudiantes, se prosiguió a realizar un borrador del cuento final para someterlo a la validación de expertos a nivel interdisciplinario para finalmente con su retroalimentación ajustar los detalles y entregar una copia del resultado final a las autoridades de la institución.

### 3.1.2 INSTRUMENTOS

#### **INFORME CORRESPONDIENTE A LA VALIDACIÓN DE LA ENCUESTA PARA CUIDADORES PRIMARIOS**

Los aportes brindados sirvieron para modificar la encuesta original (ANEXO 1) estos se resumen a continuación (ANEXO 2):

Psicóloga 1:

- Diferenciación de los datos iniciales con respecto a las preguntas
- Aumentar opciones en la pregunta 2
- Aumentar una pregunta que explique lo que se entiende por machismo
- Reformular la pregunta 5 y 6
- Solicitar que pongan 1 o 2 ejemplos en la pregunta 7
- Tomar en cuenta el orden de las preguntas

Psicóloga 2:

- En la introducción explicar que se considera machista socialmente
- Aumentar opciones en la pregunta 1
- Reformular la pregunta 2 y 8
- Conceptualizar lo que es violencia y machismo
- Eliminar la pregunta 5 y 15 o sino reformular la última
- En la pregunta 12 añadir si las escucha a menudo

Psicóloga 3:

- ¿Cómo están entendiendo como investigadoras el machismo? ¿cómo una concepción del mundo (cosmovisión) o como un comportamiento? Eso no se ve en las preguntas.
- Las preguntas no refieren a las maneras en cómo se manifiesta el ejercicio de poder sobre la mujer (para luego analizar lo que tiene por objetivo su tema)
- Sería pertinente realizar un diagnóstico con los niños y niñas para analizar si hay comportamientos machistas (y si ya lo tiene de ese trabajo se realizan las preguntas para analizar la encuesta)
- Sería importante que las preguntas giren alrededor de: roles al interior de la familia, manejo de la economía, toma de decisiones, resolución de conflictos etc.

Psicólogo 4:

- En los datos informativos debería ir género y no sexo

- La pregunta 3 y 10 deberían especificar los siguientes términos: violencia patrimonial y económica, por tradición, misógino y paternalista.
- Eliminar la pregunta 5
- En base a la pregunta 4 las siguientes 5 y 6 evalúan disonancia cognitiva, por lo que no considero que sean adecuadas.
- La pregunta 8 direcciona una respuesta
- La pregunta 15 no es relevante para esta investigación.

En base a estos comentarios, se modificó la encuesta para poder ser aplicada (ANEXO 3) y se decidió hacer los siguientes cambios:

- Colocar un distintivo que dice DATOS INFORMATIVOS para diferenciar este segmento de las preguntas.
- En la pregunta 1 se retiró el vocablo “solo” y las opciones “solo las mujeres de la casa” y “todos por igual”.
- La pregunta 11 se transformó en la pregunta número 2
- La pregunta 2 pasó a ser la pregunta número 5
- La pregunta 3 pasó a ser pregunta número 7 y en su lugar se colocó un cuadro de selección de actividades
- La pregunta 4 pasa a ser pregunta número 8 y en su lugar se coloca un cuadro de selección de actividades para niños y niñas.
- Las preguntas 5, 6, 7, 8, 9, 10, 14 y 15 fueron eliminadas.
- La pregunta 12, 13 y 14 se conservaron, pero con diferente numeración.
- En base a la recomendación de la Psicóloga 3, se trabajó con los estudiantes de segundo y séptimo de Educación General Básica, para complementar la información obtenida de la encuesta y para comprender cómo están interiorizando la cultura ecuatoriana.

### **3.1.2.1 Encuesta**

El presente proyecto, se basó en la información que se obtuvo de las encuestas enviadas a los cuidadores primarios; las preguntas se enfocaron en la indagación sobre la normalización del machismo dentro del hogar. Es por esto, que la encuesta se estructuró de la siguiente manera:

- la primera fase consta de datos informativos: sexo (masculino, femenino), edades por rangos (18 – 28; 28 – 38; 38 – 48; 48 – 58; 60 en adelante), estudios finalizados (sin estudios, educación básica, bachillerato, estudios universitarios, postgrados).
- La segunda fase corresponde a las 12 preguntas planteadas; sin embargo, debido a la codificación para el SPSS Software, se incrementan y se explicará de esa manera su conformación: 9 preguntas de opción múltiple y 4 preguntas abiertas.

En base a esto, se hizo un conteo de la cantidad de estudiantes en los cuatro paralelos; se entregó dos copias para cada uno de ellos, dando un total de 222 copias impresas para enviar a sus cuidadores primarios; de estas, regresaron 162 que equivale al 72,97% de la población total.

### **3.1.3 RESULTADOS**

La encuesta fue realizada a 222 cuidadores primarios. Del 100% se obtuvo una respuesta del 72,97% es decir, 162 encuestas. Éstas se analizaron pregunta por pregunta y se separó por paralelo para poder realizar la comparación de la información obtenida. En base a esto, se explicará detalladamente el contenido de gráficos de cada pregunta; no obstante, para los fines de esta disertación, se expondrán 3 gráficos para realizar una comparación en base al contexto demográfico; sin embargo, en el apartado de Anexos, se encontrará la información detalla de cada uno de los paralelos; a saber, en el ANEXO 4 estarán los gráficos del segundo de Básica “A”, en el ANEXO 5 estarán los gráficos del Segundo de Básica “B”; en el ANEXO 6, se obtendrá los gráficos del Séptimo “A” y en el ANEXO 7, se visualizará la información de gráficos del Séptimo “B”.

## Datos informativos

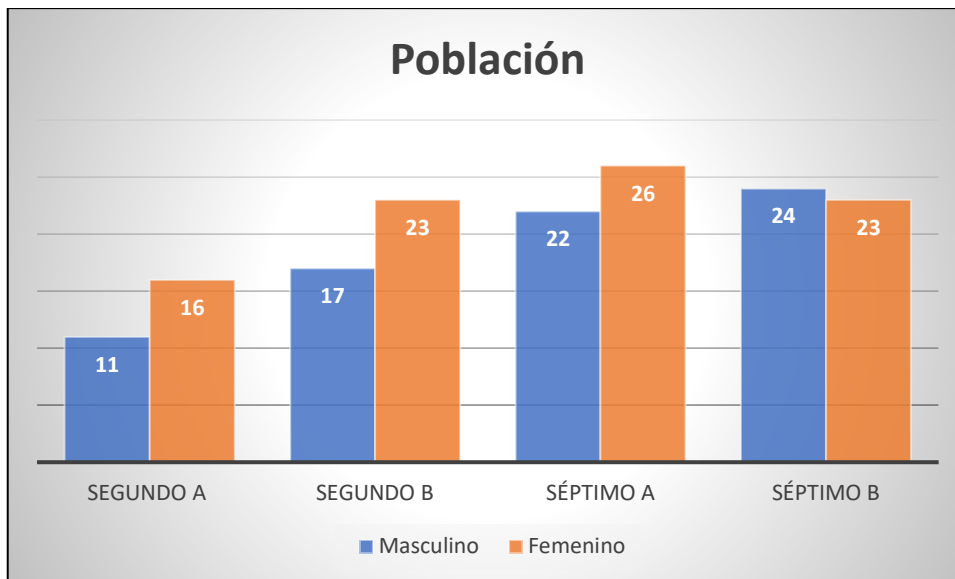


Gráfico 1. Muestra de la cantidad de los cuidadores primarios identificados por género y por niveles de los estudiantes.

En base a la información obtenida de las encuestas, se observa que el total de la población es de 162 cuidadores primarios

### Análisis

El total de encuestas obtenidas fue de 162; de éstas se puede observar que la población de Séptimo “A” es la que tiene mayor cantidad de respuestas; mientras que la de Segundo “A” ha sido la que menor acogida tuvo para responder el cuestionario.

Además, se puede aseverar que la población femenina está mayoritariamente presente en los paralelos. No obstante, es en la población de Séptimo “B” en la que se puede observar que la diferencia de respuesta entre sexos es casi igualitaria.



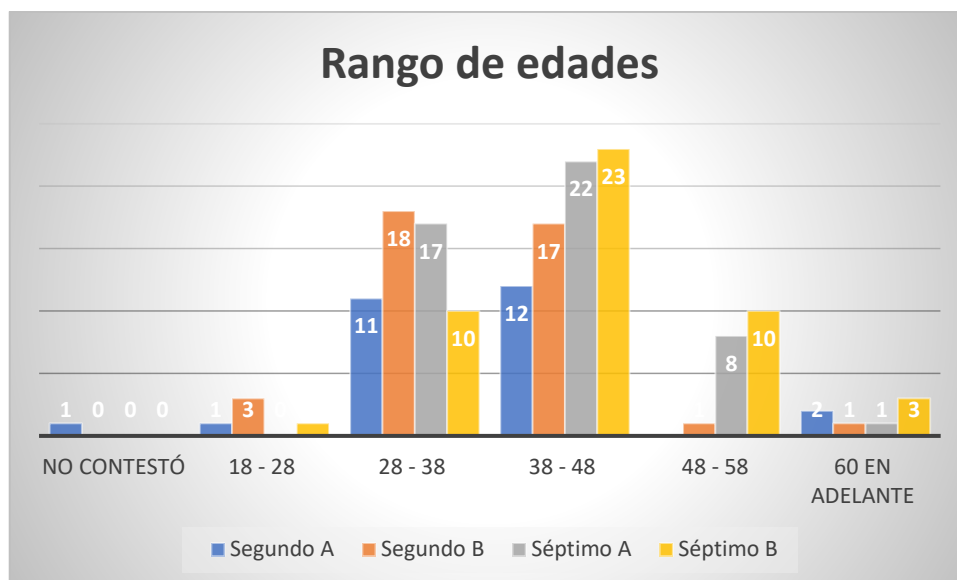


Gráfico 2. Edades de los cuidadores primarios donde se relaciona rangos de edad, cuidadores que no contestaron y niveles de los estudiantes.

Se observa que el rango de edades con mayor prevalencia está ubicado entre los 38 y 48 años.

### Análisis

Los datos arrojados por la encuesta, indican que la mayoría de padres de familia de los cuatro paralelos están entre las edades de 38 y 48; seguido a esto, en segundo lugar se posicionan los cuidadores que están entre los 28 y 38 años; finalmente, pese a ser una minoría, la representatividad que tienen los cuidadores que se encuentran en los extremos de edades (18- 28, 48 – 58 y 60 en adelante) es significativa frente al posicionamiento que tienen con la concepción de la ideología machista como se analizará más adelante.

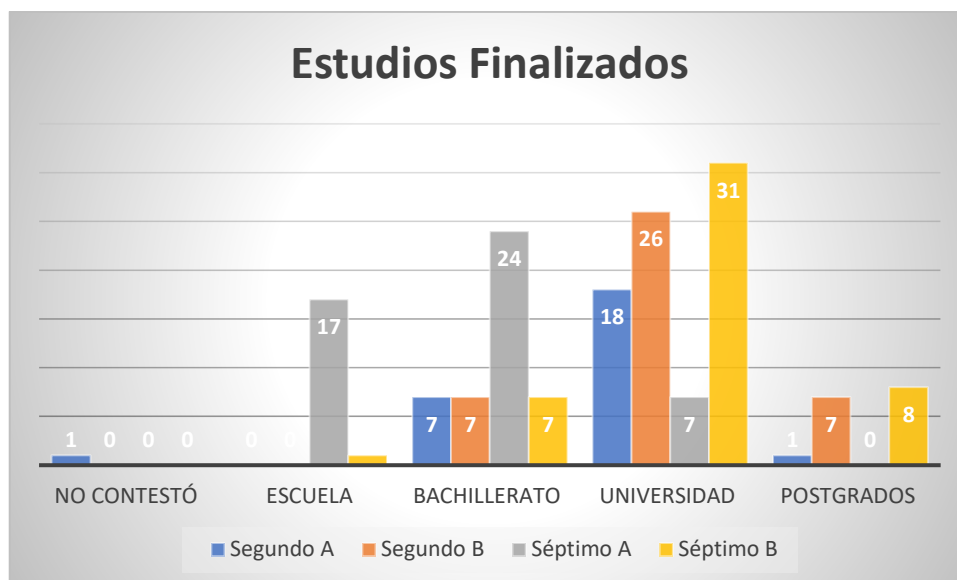


Gráfico 3. La información demarca el nivel de estudio de los cuidadores primarios

### Análisis

Según la información brindada por los encuestados, la mayoría de la población de Séptimo “B” ha cursado estudios universitarios.

### Análisis

La información en base a los estudios finalizados, indica que sólo un cuidador primario de Segundo de básica “A” ha accedido a estudios de postgrados; mientras que 8 de ellos de Séptimo “B” lo han hecho. Por otra parte, se puede observar que la población de Séptimo y segundo “B” tienen estudios universitarios y en general se puede mencionar que la mayoría de los encuestados ha culminado sus estudios de Bachillerato.

### Informe de las preguntas de las encuestas

En base a la contextualización de los 4 paralelos con los datos demográficos, se va a realizar una comparación primero entre los segundos de básica, luego entre los séptimos y finalmente se llegará a una información conjunta de toda la población en cada una de las preguntas.

#### Pregunta 1. Al momento de comer ¿quién ocupa la cabecera de la mesa?

Dentro de la población de los segundos de Básica, la respuesta con mayor frecuencia fue “papá”; puesto que el 26% del paralelo “A” es decir 7 personas (Gráfico 7) y 13 personas que representan el 32% del paralelo “B” (Gráfico 32), han escogido esta opción. La segunda

opción que se escogió entre ambos paralelos fue de “mamá”; esta respuesta es del 22% lo que significa que 6 personas del paralelo “A” han escogido esta opción y 9 del paralelo “B”.

En cuanto a los Séptimos de Básica, de la misma manera la respuesta con mayor frecuencia fue de “papá”; en el paralelo “A” (Gráfico 57) 30 personas escogieron esta opción, que representan el 63%; y en el paralelo “B” (Gráfico 82) el 51% es decir 24 personas la han escogido. Por otra parte, la segunda opción más escogida presenta diferencias entre paralelos. Para el séptimo “A”, la opción “mamá” fue escogida por 7 personas, es decir el 14,6% mientras que el séptimo “B”, mencionó que quien se sienta en la cabecera “no es específico” teniendo un resultado de 12,8% equivalente a 6 encuestados.

En base a esto, se puede mencionar que es evidente que, entre las poblaciones, la primera opción de respuesta es el padre, lo que demarca el hecho de que existe una visión tradicional de la jerarquización dentro de la familia.

## **Pregunta 2. Dentro del hogar, ¿existen tareas específicas según el género?**

Para la población de segundo de Básica “A”, sólo el 7,4% no contestó esta pregunta (Gráficos 8); sin embargo, se puede observar que la mayoría de la población de los 4 paralelos ha contestado que “No”: Segundo “A” 74%, correspondiente a 20 personas; Segundo “B” 75% (Gráficos 33), es decir 30 personas; Séptimo “A” 83,3% (Gráficos 58) que corresponde a la respuesta de 40 encuestados y Séptimo “B” igualmente con 40 personas que han respondido se encuentra en el 85% (Gráficos 83).

Dentro de esta pregunta, se puso la opción de brindar ejemplos en caso de tener una respuesta afirmativa a las tareas específicas; no obstante, pese a tener una respuesta negativa, muchos de los encuestados decidieron poner ejemplos de las actividades que tienen dentro del hogar (ANEXO 3) por lo que la codificación para el ingreso al sistema SPSS, se dio de la siguiente manera: padre trabaja, madre arregla; mamá en casa, papá trabaja, mujeres arreglan la casa y aquellas respuestas que no entraron en estas categorías se pusieron como opción Otros. En base a esto, se puede mencionar que la población de segundo “A” fue la única que no contestó tomando un porcentaje del 93%, es de decir que 25 de los encuestados dejaron en blanco este espacio y el 7% es decir sólo dos personas dieron respuestas que se ubicaron en la categoría Otros (Gráfico 9).

Por su parte, el paralelo de segundo “B”, la mayoría de encuestados no contesta esta pregunta, dando un total de 34 de ellos que pertenecen al 85%; sólo uno explicó que el padre

es el que trabaja y se corresponde al 2% y 5 de ellos pusieron la opción de “mamá arregla” que pertenecen al 13% (Gráfico 34).

En la población de séptimos de básica “A”, el 90% no proporcionó ejemplo y el 10% equivalente a 5 personas contestó que la mamá se queda en casa y el padre sale a trabajar (Gráfico 59). En cambio, el paralelo de séptimo “B”, dio una respuesta de que las mujeres se encargan de arreglar la casa que corresponde al 6% de la población es decir 3 personas; el resto no presentó un ejemplo (Gráfico 84).

Finalmente, se puede mencionar que aquellos que han dado un ejemplo denotan cómo mantienen estereotipos de roles de género en sus esquemas mentales.

### **Pregunta 3. Marque con una X las actividades que cada integrante de la familia realiza en el hogar**

Dentro de esta pregunta, se puede observar que la respuesta mayoritaria en los 4 paralelos fue de la opción “Todos”; en el segundo de básica “A” el 63% marcó esta opción, es decir 17 personas (Gráfico 10); por su parte, 20 personas del segundo de básica “B” escogieron esta opción, que corresponde al 50% (Gráfico 35); en cuanto al séptimo de básica “A”, el 56% que corresponde a 27 personas marcó este parámetro (Gráfico 60) finalmente, en séptimo “B”, 28 sujetos optaron por esta opción, es decir el 60% de la población (Gráfico 85). La segunda opción más escogida fue para “madre”; en segundo “A” el 25,9% correspondiente a 7 personas optó por esta opción; en segundo “B”, 14 de los encuestados la marcaron, es decir el 35%; en séptimo “A” el 16,7% es decir 8 personas dieron esta respuesta y en séptimo “B” 9 de los encuestados que corresponden al 19,1% escogieron esta opción. Finalmente, la opción con menos respuestas en la población se dio entre padre para los segundos de básica e hijas en los encuestados de séptimo de básica. En este sentido el segundo de básica “A” por medio de 2 personas responde con la opción padre es decir el 7% y el segundo de básica “B” con la misma opción se posiciona en el 12,5% por medio de la respuesta de 5 sujetos. En cambio, en séptimo “A”, el 14,6% de la población que corresponde a 7 encuestados menciona la opción de hijas; el 8,5% de la población de séptimo “B” escoge la misma opción, pero por un total de 4 personas.

Por lo tanto, se observa que dentro del hogar de los estudiantes de segundo y séptimo de educación general básica se trata de ser equitativo en cuanto a las actividades que cada integrante del hogar debe realizar.

#### **Pregunta 4. Marque con una X lo que usted considera apropiado para niño y para niña**

Los resultados arrojados para esta pregunta denotan que sólo la población de Segundo “B” (Gráfico 36) marca con mayor prevalencia la opción de ambos; en este sentido, se observa que el 87,5% de la población es decir 35 cuidadores primarios consideran que las actividades que debían marcar pueden ser ejecutadas tanto por niños como por niñas. No obstante, en el paralelo “A”, también se observa que el 37% correspondiente a 10 cuidadores primarios ha escogido esta opción (Gráfico 11).

Por su parte la población de séptimo “A” (Gráfico 61) la opción de ambos es escogida por 16 encuestados que representan el 33% de la población; y en séptimo “B”, es el 23, 4% el que la marca, es decir que 11 encuestados la toman en cuenta (Gráfico 86).

Ahora bien, la siguiente opción de respuesta es de “niñas”. En segundo “A”, se observa que el 29,6% de la población escoge esta respuesta, es decir 8 personas; en séptimo “A”, 31 sujetos seleccionan esta opción que corresponde al 64,4% de la población y el séptimo “B” da esta respuesta con 21 personas que representan el 44,7% de la población. De manera particular, en el segundo de básica “B”, se puede notar que 10% de la población marca la opción de “niños” y no la opción de “niñas”.

Esta información se tornó de manera relevante para la elaboración del instrumento, puesto que se denota que entre los cuidadores primarios existe aceptación en relación a las actividades que las niñas pueden realizar, de cierta forma hay inclusión para las niñas, pero se evidencia un fuerte rechazo cuando el caso es de los niños, puesto que para ellos si se demarca cuáles son las actividades que pueden ejecutar y que están relacionadas con los constructos sociales del rol que deben llevar.

#### **Pregunta 5. De acuerdo a su punto de vista ¿Quién cree que debe cuidar diariamente a los hijos?**

La respuesta mayoritaria de los 4 paralelos fue la opción de “ambos”. El 77,8% del segundo de Básica “A” escogió esta opción, que corresponde a la respuesta de 21 encuestados (Gráfico 12); por su parte, el segundo de básica “B” brindó esta respuesta en un 95%, es decir que 38 cuidadores primarios seleccionaron esta opción (Gráfico 37). En el séptimo de básica “A” (Gráfico 62) 45 personas eligieron esta opción, que representa el 93,8% de la población y en el séptimo de básica “B”, el 89,4% de la población que corresponde a 42 encuestados marcó esta respuesta (Gráfico 87).

Por otro lado, se puede observar que las siguientes opciones que se escogieron se dan en relación con el género femenino. En este sentido, se puede observar que en el segundo de básica “A”, las opciones de madre y abuela fueron escogidas; ambas con el mismo porcentaje de 7,4% es decir de 2 personas cada una. El segundo “B” solo presentó la opción de madre con el 5% restante de la población, es decir que 2 personas escogieron esta opción.

En la población de séptimo “A”, se presentan de igual manera la opción de madre y abuela como segunda opción; ambos casos fueron escogidos por una persona cada una que corresponden al 2,1% de la población. Finalmente, el séptimo “B” también elige las dos opciones, pero en este caso, la opción madre es escogida por 3 personas que representan el 6,4% de la población y la opción de abuelas es elegida por una sola persona que corresponde al 2,1% de la población.

Es así como se puede observar en esta pregunta que los hogares de la población escogida, está consciente de que el cuidado diario de los hijos debe estar a cargo de los progenitores.

#### **Pregunta 6. Dentro del hogar, ¿Quién se encarga del sustento económico?**

Los resultados obtenidos de las respuestas de los encuestados indican que, en su mayoría, las poblaciones coinciden en la opción “ambos”. El 74,1% de la población del segundo de básica “A” (Gráfico 13), es decir 20 personas han marcado esta opción; de la misma manera, 29 personas del segundo de básica “B” que corresponde al 72,5% ha escogido esta respuesta (Gráfico 38). En el caso de la población de séptimo de básica, en el paralelo “A” (Gráfico 63), el 77,1% de la población escoge esta opción, es decir, 37 personas encuestas y del paralelo “B” (Gráfico 88), 33 personas han escogido esta opción, es decir el 70,2% de la población.

Ahora bien, para el caso del segundo de básica “A”, 3 personas han contestado la opción “madre” y 2 la opción de “ayuda de familiares”, las cuales corresponden al 11,1% de la población y al 7,4% respectivamente. En cuanto al paralelo “B” las siguientes opciones de respuesta se demarcaron entre “madre” y “padre”; en la primera opción, la respuesta fue dada por 6 personas que corresponden al 15% de la población y en la segunda, la respuesta se dio por 5 personas que corresponden al 12,5% de la población.

En cuanto a la población de los séptimos de básica, se observa que en el paralelo “A”, las opciones marcadas son de “padre” y “madre”; para la primera opción, el 16,7% de la población la marco, es decir 8 personas y para la segunda, 2 personas han marcado la opción

que corresponde al 4,2% de la población. Por su parte, en el paralelo “B”, se demarcan las mismas opciones de “padre” y “madre” sólo que, para la primera, 7 personas la escogen y para la segunda son 6 persona que la marcan, correspondiendo al 14,9% y al 12,8% de la población respectivamente.

En general, se puede observar que debido a los cambios de las actividades que han tenido que irse adaptando las familias en la actualidad, el acceso al trabajo ahora es para ambos progenitores, razón por la cual, ahora el sustento tiende a ser responsabilidad de padre y madre y en muy pocos casos se presentan para uno de los dos. Al conversar con las profesoras de los estudiantes, se obtuvo datos que explicaban que los hogares monoparentales han sido quienes escogían solo una de las opciones.

### **Pregunta 7. ¿Qué tipos de violencia conoce?**

Frente a esta pregunta, el segundo de básica “A” indicó que “no conoce” la mayoría de los tipos de violencia que están enlistados en la encuesta (ANEXO 3), la respuesta de esta opción se dio en 14 personas que corresponden al 52,4% de la población; mientras que sólo 13 de ellas afirmaron conocer los distintos tipos de violencia que corresponden al 47, 6% de la población (Gráfico 14). Caso contrario, en los encuestados del segundo de básica “B”, la opción “conoce” fue escogida en su mayoría, esto quiere decir que el 85% de la población que corresponde a 34 personas conocen los tipos de violencia que se expusieron en la encuesta y solo el 15% que equivale a 6 personas pusieron que no conocen los diferentes tipos de violencia (Gráfico 39).

En cuanto a la población de séptimos de básica, se puede mencionar de la misma manera que la mayoría de ambos paralelos conoce los distintos tipos de violencia; en este sentido, el paralelo “A” ha respondido que si conoce en un 83,3% (Gráfico 64) y el paralelo “B”, responde de la misma manera con un 80,9% de la población (Gráfico 89).

De esta manera, se puede constatar que entre la población existe conocimiento sobre el tema de violencia lo que se tornó de igual manera relevante para la posterior elaboración del cuento.

### **Pregunta 8. ¿Considera que el machismo es un tipo de violencia?**

Los datos obtenidos de esta pregunta en su mayoría tuvieron una respuesta afirmativa; en muy pocos casos no se contestó y en un porcentaje mínimo se dio una negativa ante la pregunta. De esta manera, se observa que en segundo de básica “A” el 92, 6% de la

población responde con la opción “sí”, y solo 2 personas que corresponden al 7,4% de la población no contestaron la pregunta (Gráfico 15); por su parte, el segundo de básica “B”, 38 personas dieron una respuesta afirmativa que corresponde al 95% de la población y el 5% restante, contestó que no considera que el machismo sea violencia (Gráfico 40).

En el caso del séptimo de básica “A”, el 98% de la población si considera que el machismo es violencia y sólo una persona que corresponde al 2% restante, no contesta (Gráfico 65), finalmente, en el séptimo “B”, el 93,6% de la población brinda una respuesta afirmativa y el 6,4% restante que es el equivalente porcentual de 3 personas indica que no considera que el machismo sea violencia (Gráfico 90).

Por consiguiente, se observa que en general la población total tiene el conocimiento, ha entendido e interiorizado que el machismo es un tipo de violencia; esta información fue relevante para el desarrollo del producto final.

### **Pregunta 9. ¿Qué entiende por machismo?**

Al ser una pregunta abierta, la codificación implicó agrupar respuestas que eran similares como se detallará a continuación y aquellas que no entraron en ninguna categoría se puso la etiqueta de “otros”:

Es así que, en el segundo de básica “A”, el 29,6% de la población menciona que entiende por machismo el “sentimiento de superioridad que tienen los hombres”; un porcentaje similar, afirma que “es el derecho de los hombres por ser hombres”; el 22,2% de la población afirma que es “la imposición de un hombre frente a una mujer” (Gráfico 16).

El segundo “B” por su parte, menciona que es “el sentimiento de superioridad que tienen los hombres” con el 50% de la población; en este caso, el porcentaje siguiente corresponde a la categoría “otros” debido a la variabilidad de las respuestas que no entraban dentro de una agrupación codificada y dos porcentajes similares (7,5%) aseveran que es “la denigración de la mujer” por una parte y por otra “que los mismos derechos deberían darse para hombres y mujeres” (Gráfico 41).

Por su parte, el séptimo “A” en su mayoría contesta que el machismo es “el sentimiento de superioridad que tienen los hombres” con el 64,6% de la población; el resto se ubica dentro de la categoría “otros” (29,2%) o no contesta (6,3%) (Gráfico 66).

Finalmente, en el paralelo “B” de séptimo de básica, al igual que en los casos anteriores, se observa que consideran que entienden por machismo al “sentimiento de superioridad que tienen los hombres” con el 40,4% de la población; el porcentaje que le



sigue se encuentra en la categoría “otros”, y 12,8% asevera que el machismo se entiende como el hecho de que “todos tenemos derechos”, el 10,6% hace referencia a “actitudes o comportamientos de los hombres con respecto a la mujer”, el 8,5% de la población explica que consideran que es el “denigrar a la mujer” y el 8,5% no contesta la pregunta (Gráfico 91).

Por lo tanto, se observa que la mayoría de las respuestas de la población total habla sobre el “sentimiento de superioridad del hombre frente a la mujer”; no obstante, se denota que no está comprendido en su totalidad lo que es el machismo.

### **Pregunta 10. Utiliza alguna de las siguientes frases, así sea por bromear o las escucha a menudo**

La codificación de esta pregunta se dio de manera dual, es decir “sí” y “no” para cada frase. En este sentido, se puede mencionar que en el segundo de básica “A” (ANEXO 4), las respuestas fueron en su mayoría negativas. Es así que la primera frase “Mujer tenías que ser” (Gráfico 17) es contestada con la opción “no” por el 74,1% de la población. La frase “Eso es cosa de mujeres” tiene el mismo porcentaje (Gráfico 18); la tercera frase “Los hombres no lloran”, se responde de igual manera con el 66,7% de la población (Gráfico 19); la cuarta frase “Macho hijo” al igual que las anteriores se responde con la opción “no” por el 63% de la población (Gráfico 20); para la quinta frase “esos juegos son solo para niñas” la opción “no” es dada por el 81,5% de la población (Gráfico 21); la siguiente frase “el fútbol es de hombres”, el 74,1% de la población dijo que no (Gráfico 22); “No digas eso, pareces niña”, es la siguiente frase que tuvo una respuesta negativa con el mismo porcentaje de la anterior (Gráfico 23); la frase “Para eso existe la mujer” se niega con el 77,8% de la población (Gráfico 24); y la frase “Que sensible que estás, seguro estas en tus días” (Gráfico 25), obtiene un menor porcentaje, pero sigue siendo la mayoría de la población la respuesta negativa pues el 51,9% de la población marcó esta opción. Dentro de esta pregunta, se puso la opción de poner otras frases que hayan utilizado o escuchado y en este caso, el 92,6% de la población dejó en blanco la pregunta (Gráfico 26).

Con respecto al segundo de básica “B” (ANEXO 5), las respuestas fueron en su mayoría negativas. La primera frase “Mujer tenías que ser” (Gráfico 42) es contestada con la opción “no” por el 52,5% de la población. La frase “Eso es cosa de mujeres” tiene el 70% de la población con una respuesta negativa (Gráfico 43); la tercera frase “Los hombres no lloran” obtiene un 57% de respuesta afirmativa (Gráfico 44), no obstante, se responde de

manera positiva con el 57,5% de la población; la cuarta frase “Macho mijo” al igual que la anteriores se responde con la opción “si” por el 70% de la población (Gráfico 45); para la quinta frase “esos juegos son solo para niñas” la opción “no” es dada por el 65% de la población (Gráfico 46); la siguiente frase “el fútbol es de hombres”, el 57,5% de la población dijo que no (Gráfico 47); “No digas eso, pareces niña”, es la siguiente frase que tuvo una respuesta negativa con el 65% de la población (Gráfico 48); la frase “Para eso existe la mujer” se niega con el 82,5% de la población (Gráfico 49); y la frase “Que sensible que estás, seguro estas en tus días” (Gráfico 50), obtiene el 50% de respuesta negativa y afirmativa de la población. En la opción final el 100% de la población no contestó (Gráfico 51).

En séptimo de básica “A” (ANEXO 6), de igual manera, la mayoría de las respuestas son negativas ante cada frase. La primera frase “Mujer tenías que ser” (Gráfico 67) es contestada con la opción “no” por el 56,3% de la población. La frase “Eso es cosa de mujeres” se contesta con la misma opción por el 66,7% de la población (Gráfico 68); la tercera frase “Los hombres no lloran”, se responde de igual manera con el 56,3% de la población (Gráfico 69); la cuarta frase “Macho mijo” en cambio, se contesta de manera afirmativa por el 54,2% de la población (Gráfico 70); para la quinta frase “esos juegos son solo para niñas” la opción “no” es dada por el 77,1% de la población (Gráfico 71); la siguiente frase “el fútbol es de hombres”, el 81,3% de la población dijo que no (Gráfico 72); “No digas eso, pareces niña”, es la siguiente frase que tuvo una respuesta negativa con el 64,6% de la población (Gráfico 73); la frase “Para eso existe la mujer” se niega con el 83,3% de la población (Gráfico 74); y la frase “Que sensible que estás, seguro estas en tus días” (Gráfico 75), obtiene el 62,5% de la población con respuesta negativa. Finalmente, la última opción no presenta ejemplos por parte del 93,8% de la población y el 6,3% se pone dentro de la categoría “otros” (gráfico 76).

El séptimo de básica “B” (ANEXO 7), de igual manera presenta la mayoría de las respuestas con la opción “no”. La primera frase “Mujer tenías que ser” (Gráfico 92) es contestada negativamente por el 70,2% de la población. La frase “Eso es cosa de mujeres” se contesta con la misma opción por el 78,7% de la población (Gráfico 93); la tercera frase “Los hombres no lloran”, se responde de igual manera con el 89,4% de la población (Gráfico 94); la cuarta frase “Macho mijo”, se contesta de manera negativa por el 66% de la población (Gráfico 95); para la quinta frase “esos juegos son solo para niñas” la opción “no” es dada por el 89,4% de la población (Gráfico 96); la siguiente frase “el fútbol es de hombres”, el

89,4% de la población dijo que no (Gráfico 97); “No digas eso, pareces niña”, es la siguiente frase que tuvo una respuesta negativa con el 83% de la población (Gráfico 98); la frase “Para eso existe la mujer” se niega con el 93,6% de la población (Gráfico 99); y la frase “Que sensible que estás, seguro estas en tus días” (Gráfico 100), obtiene el 74,5% de la población con respuesta negativa. Finalmente, la última opción no presenta ejemplos por parte del 95,7% de la población y el 6,3% se pone dentro de la categoría “otros” (Gráfico 101).

Es así que se puede observar que las respuestas afirmativas en los 4 paralelos son realmente de un porcentaje mínimo; esto permite cuestionarse el por qué se da la negación de haberlas escuchado o utilizado a manera broma si es común el uso de éstas en la cotidianidad, por lo tanto, esta investigación se puede prestar para un posterior estudio.

### **Pregunta 11. De las frases anteriormente mencionadas ¿es alguna utilizada dentro del hogar? Indique cuál/es escribiendo el número que le corresponda**

Para el análisis de esta pregunta, se tomó en cuenta las frases de la pregunta anterior y aquellas que eran aumentadas por los encuestados se codificó como “otros”.

Así, el 66,7% de la población del segundo de básica “A” (Gráfico 27) no contesta esta pregunta; el 11,1% de la población utiliza la frase “Macho mijo”; las frases “esos juegos son sólo para niñas” y “el fútbol es de hombres” se contesta con el mismo porcentaje de 7,4% cada uno y solo 1 persona dio una respuesta diferente por lo que está dentro de la etiqueta de “Otros” y representa al 3,7% de la población.

De la población del segundo de básica “B” (Gráfico 52), el 47,5% no contesta esta pregunta; el 22,5% menciona que usa la frase “ los hombres no lloran”; el 17,5% en cambio utiliza la frase “macho mijo”, el 5% utiliza la frase “esos juegos son sólo para niñas” y el 2,5% de la población utiliza las frases: “mujer tenías que ser”, “el fútbol es de hombres” y la categoría “otros”. Cabe recalcar que este porcentaje hace referencia a 1 sola persona, por lo tanto 3 de los encuestados accede a una de estas opciones.

En el séptimo “A” (Gráfico 77), el 68,8% de la población dice que no usa ninguna de las frases dentro del hogar; el 8,3% utiliza la frase “eso es cosa de mujeres”, el 4,2% utiliza la frase “mujer tenías que ser” y el mismo porcentaje se encuentra en las frases “macho mijo” y “para eso existe la mujer”, por último, sólo el 2,1% dice que utiliza la frase “los hombres no lloran”.

Por su parte, el 66% de la población del séptimo de básica “B” (Gráfico 102) no contesta la pregunta; el 12,8% utiliza la frase “que sensible que estás, de seguro estas en tus

días”; el 6,4% utiliza las siguientes frases: “Mujer tenías que ser”, “eso es cosa de mujeres” y “macho mijo” y sólo el 2,1% utiliza la frase “esos juegos son sólo para niñas”.

Lo interesante del análisis de estas respuestas es poder observar la contradicción que existe entre los encuestados, tomando en cuenta que, en la pregunta anterior, la negación al uso de las frases era mayoritario; sin embargo, se denota que existe un fuerte rechazo para contestar este tipo de preguntas

**Pregunta 12. ¿Considera que tanto hombres como mujeres tienen la capacidad física e intelectual para realizar actividades similares? Explique su respuesta.**

De la misma manera que con las preguntas abiertas precedentes, la codificación de esta pregunta para su análisis se dio en base al agrupamiento de respuestas similares y aquellas que no formaban parte de ningún grupo se etiquetó como “Otros”.

En la población del segundo de básica “A” (Gráfico 28) el 33,3% de la población está dentro de la categoría “Otros”, el 29,6% responde que “ambos tienen las mismas capacidades”; el 11,1% por una parte no contesta y por otra menciona que “todos somos capaces” y el 7,4% menciona que “físicamente no somos iguales” y que “en efecto, las capacidades deben ser sin discriminación”.

Por su lado, el 52,5% de la población del segundo de básica “B” (Gráfico 53), afirma que “todos tenemos las mismas capacidades”; el 25% ingresa en la categoría de “Otros”, el 12,5% menciona que “físicamente no somos iguales” y el 5% de la población por una parte no contesta y por otra dice que “tenemos las mismas capacidades porque somos creados por Dios”.

En el caso de la población de séptimo “A” (Gráfico 78), el 58,3% menciona que “si tenemos las mismas capacidades”; el 16,7% de la población menciona que “todos somos iguales”, el 8,3% está dentro de la categoría “otros”, el 6,3% por un lado menciona que “tenemos los mismos derechos” y por el otro que “físicamente no somos iguales”, finalmente el 4,2% no contesta esta pregunta.

El 51,1% de la población del séptimo “B” (Gráfico 103) considera que “ambos tienen las mismas capacidades”; el 21,3% considera que “todos somos iguales”; el 8,5% está dentro de la categoría “otros”; el 6,4% de la población no contesta la pregunta y el porcentaje de 4,3% hace alusión a las siguientes agrupaciones: primero a que “físicamente, no tenemos la misma capacidad”, segundo hace referencia a “la igualdad de oportunidades” y finalmente aseveran que “no tenemos las mismas capacidades”.

Por lo tanto, se puede observar que está internalizado los constructos sociales que se han dado generacionalmente; por una parte, se evidencia la afirmación de tener las mismas capacidades y por la otra, reluce el aprendizaje que ha existido como sociedad y salta a la duda en este caso la “superioridad física” del hombre frente a la mujer; esta pregunta permite el contraste con las consideraciones que tienen los encuestados frente al machismo, pues entre sus respuestas está la desvalorización normalizada de la mujer en la sociedad.

## **CAPÍTULO IV PRODUCTO**

### **4.1 OBJETIVO DEL PROYECTO**

Proporcionar una herramienta de psicoeducación por medio de la cual se pueda transmitir un mensaje claro para niños y niñas de segundo y séptimo de Educación General Básica, con el que se pueda trabajar el tema de la violencia de género y de esta manera prevenir los comportamientos machistas en la interacción con pares.

Este objetivo se justifica por tres razones fundamentales. La primera se basa en el contexto sociocultural de los estudiantes de la Unidad Educativa Particular “La Presentación”, debido a que según los datos obtenidos de la campaña “Reacciona Ecuador, el machismo es violencia” (2011), se menciona que existe una normalización de la violencia de género en especial de la ideología machista, la cual no sólo está evidenciada en hombres, sino que las mujeres también tienden a transmitir esta ideología generacionalmente.

La segunda razón, se justifica desde la “Teoría del Aprendizaje Social” de Bandura (1977), que señala que, por medio de la observación y posterior imitación, se generan procesos cognitivos que permiten la interiorización de lo que se está aprendiendo de un modelo social. Por esta razón, la psicoeducación mediante el cuento permite el abordaje de temas que se basan en realidades sociales, de una manera lúdica y no invasiva.

Finalmente, a manera personal y profesional, se consideró la importancia del uso de esta herramienta, puesto que no existe dentro del ámbito nacional un material similar; este permite una comunicación constante y recíproca, entendible tanto para adultos como para niños. En esta comunicación, va a existir una retroalimentación tanto de emisor como de receptor; un plus a esta actividad comunicacional es la interacción que se encontrará entre los lectores, generando vínculos emocionales. Por esta razón, el desarrollo de este material se torna relevante para la comunidad en general.

### **4.2 ACTIVIDADES**

Las actividades empezaron debido a la incidencia que existe en el Ecuador el tema del machismo; se originó la idea de poder transmitir un mensaje implícito con respecto a la prevención de este tema para poder trabajar con niños y niñas en diferentes etapas de desarrollo, por ende en procesos cognitivos diferentes; además se notó la posibilidad positiva

de que el trabajo sea integral con la familia, por lo tanto, se estimó la oportunidad de generar lazos comunicacionales que permitan la reflexión sobre este fenómeno normalizado.

Para esto, se realizaron diferentes actividades que permitieron llegar a la realización del producto de esta disertación, se detallará a continuación:

- Redacción del borrador de la encuesta para cuidadores primarios
- Validación del borrador de la encuesta
- Restructuración y aplicación de la encuesta a los cuidadores primarios
- Trabajo con estudiantes de segundo y séptimo de Educación General Básica (como complemento a las encuestas)
- Codificación y análisis de los datos proporcionados de la encuesta
- Redacción del diálogo para el cuento
- Validación interdisciplinaria del diálogo del cuento
- Evaluación del diálogo modificado con estudiantes de segundo y séptimo de Educación General Básica

Posteriormente a la evaluación, se elaboraron 2 cuentos borradores que se adapten a cada población; estos cuentos fueron sometidos a un proceso de validación interdisciplinaria que permitió realizar los ajustes necesarios para obtener el producto final.

### **4.3 HIPÓTESIS O SUPUESTOS**

El presente producto, partió de la suposición de la existencia de dos fuentes donde los niños y niñas adquieren comportamientos machistas; a saber el hogar como el primer núcleo social de un sujeto y la escuela como el primer contacto social externo. Con el fin de que el proyecto obtenga resultados satisfactorios, se tomó en cuenta la apertura de la institución para realizar el trabajo de investigación, el contexto sociocultural de la población con la que se trabajó y el monto requerido para culminar con el producto.

De esta manera, se elaboró una encuesta semiestructurada para obtener información que evidencie que el aprendizaje de los comportamientos machistas se dan mayormente en el hogar. Fue necesario también tener presente la retroalimentación brindada por profesionales del campo de la Psicología, la Lingüística, la Comunicación, entre otros, lo que permitió el diseño de un cuento que de manera no invasiva consiente interferir en la manera en que los niños y niñas contrastan la información que perciben desde el hogar y lo socializan en la Institución Educativa. Además de ser una herramienta lúdica que llama la

atención a adultos y facilita el trabajo integral y cooperativo entre la Institución Educativa y la familia, este instrumento supone contribuir con la prevención de comportamientos machistas en la interacción con pares.

#### **4.4 PRECONDICIONES**

Para poder llegar al producto final, se tomó en cuenta ciertas condiciones que permitirían el flujo organizado del trabajo:

- Autorización y apertura de la Institución educativa para el trabajo de investigación
- Aprobación del tema y plan de disertación
- Contextualización del problema
- Investigación y recopilación de material teórico
- Elaboración y validación de la encuesta para cuidadores primarios
- Apertura y acercamiento con los profesores tutores
- Aplicación del instrumento
- Asesoramiento de profesionales interdisciplinarios
- Contacto con el diseñador gráfico

#### **4.5 INDICADORES**

Para poder verificar el cumplimiento de los logros del proyecto, los estudiantes deben identificar: las conductas que denotan comportamiento machista en el cuento; el rol del personaje principal, la secuencia de la historia y el cambio de actitud de los personajes implicados en el texto. Para lograr este cumplimiento, se requirió de la autorización para trabajar en la institución educativa; posteriormente, la colaboración de las docentes y de los cuidadores primarios para la entrega y recepción de las encuestas, así como también el trabajo con los estudiantes. Para que se pueda interiorizar el aprendizaje, fue necesario redactar el dialogo del cuento de manera adaptada para cada población. Finalmente, se tomó en cuenta las sugerencias emitidas por expertos durante el proceso de investigación.

#### **4.6 FUENTES DE VERIFICACIÓN**

Para poder verificar el cumplimiento de los indicadores durante el desarrollo de la investigación, se tomó en cuenta lo siguiente:



- 4 validaciones de la encuesta antes de ser aplicada ANEXO 2.
- 162 encuestas aplicadas y sistematizadas ANEXO 3.
- Resultados de las encuestas organizados en gráficos de los 4 paralelos de la Unidad Educativa Particular “La Presentación” ANEXO 4, ANEXO 5, ANEXO 6 y ANEXO 7.
- 2 validaciones del diálogo ANEXO 8.
- 66 hojas de trabajo con estudiante de los Séptimos años de EGB de la Unidad Educativa Particular “La Presentación”.
- 8 validaciones del cuento borrador ANEXO 10.

#### 4.7 SOSTENIBILIDAD

Para que exista sostenibilidad del proyecto, fue necesario primero socializar con las autoridades del plantel educativo la importancia del uso del cuento para abordar temas que se encuentran arraigados y que son delicados de tratar. Posteriormente, si se entrega un cuento a cada estudiante, se garantiza que éste llegue a manos de sus cuidadores primarios y que ellos también estén al tanto de lo que se realizó con sus hijos. Finalmente, es recomendable que las copias que se entregan a la institución sean utilizadas de manera lúdica con los futuros estudiantes de estos años lectivos.

#### 4.8 MEDIOS O INSUMOS

Tabla 1

##### Medios o Insumos

|   |
|---|
| • Contextualización del tema  |
| • Autorización por parte de las autoridades de la Unidad Educativa Particular “La Presentación”                 |
| • Investigación teórica   |
| • Redacción de la encuesta para cuidadores primarios  |
| • Validación y aplicación de la encuesta  |
| • Trabajo con estudiantes de Segundo y Séptimo de Educación General Básica                                      |
| • Creación y redacción del diálogo de la historia   |
| • Evaluación del diálogo por medio del trabajo con estudiantes de Segundo y Séptimo de Educación General Básica |
| • Validación y modificación del cuento ilustrado  |
| • Entrega del producto final  |

*Nota:* Registro de los medios e insumos utilizados

## 4.9 PRESUPUESTO

Tabla 2

Presupuesto

| <b>Recursos</b>             | <b>Costo</b>   |
|-----------------------------|----------------|
| Impresión de las encuestas  | 50. 00         |
| Hojas de papel bond         | 10. 00         |
| Grapas                      | 1.00           |
| Teatrino para Segundo EGB   | 4. 00          |
| Diseño y edición del cuento | 100.00         |
| Impresión de los cuentos    | 600.00         |
| Movilización                | 30.00          |
| <b>Total</b>                | <b>795. 00</b> |

Nota: registro del costo de la elaboración del proyecto

## 4.10 MATRIZ DE MARCO LÓGICO

Tabla 3

Matriz de marco lógico

| <b>Resumen Narrativo</b>   | <b>Indicadores</b>   | <b>Medios de Verificación</b>  | <b>Supuestos</b>  |
|--|--|--|---|
| <b>F1. Proporcionar una herramienta de psicoeducación para trabajar la prevención de los comportamientos machistas</b> | <p><b>I1.1</b> Al finalizar el proyecto el 100% de los estudiantes de segundo y séptimo de Educación General Básica, contarán con una copia del cuento final.</p> <p><b>I1.2</b> Al finalizar el proyecto el 80% de los estudiantes de segundo y séptimo de Educación General Básica, habrá comprendido el mensaje implícito en el cuento.</p> | <b>MV.</b> Entrega de 4 cuentos finales a las autoridades de la Institución educativa. | <b>S.</b> Apertura de la Unidad Educativa Particular “La Presentación”. |

|  |   |   |   |
|--|---|---|---|
| <p><b>F2. Elaborar y presentar un cuento para trabajar en la prevención de comportamientos machistas en la interacción con pares</b></p> | <p><b>I2.</b> Al finalizar el proyecto los estudiantes de segundo y séptimo de Educación General Básica han mejorado su convivencia en el aula de clases en un 60%.</p>         |   |   |
| <p><b>F3. Conocimiento sobre la violencia de género poniendo énfasis en las conductas machistas</b></p>                                  | <p><b>I3.1</b> Al finalizar el proyecto 8 de cada 10 estudiantes saben que el machismo es violencia.</p>  |   |   |
|  | <p><b>I3.2</b> Al finalizar el proyecto las autoridades y las docentes tienen una herramienta de psicoeducación para trabajar con futuros estudiantes en un 70%</p>             |   |   |
|  | <p><b>I3.3</b> Al finalizar el proyecto, los cuidadores primarios de los estudiantes de segundo y séptimo de Educación General Básica han conocido sobre el producto final.</p> |   |   |
| <p><b>P. Prevenir los comportamientos machistas en la interacción con pares.</b></p>   | <p><b>P1.</b> Al finalizar el proyecto los estudiantes de segundo y séptimo de Educación General Básica han cambiado su comportamiento entre pares en un 60%.</p>               | <p><b>MV.</b> Informe de las docentes con respecto al comportamiento de sus estudiantes que reposan en las oficinas de la</p> | <p><b>S1.</b> Apertura de las docentes para trabajar con el instrumento de psicoeducación con los</p> |
|  | <p><b>P2.</b> Al finalizar el proyecto los cuidadores primarios han revisado el cuento en un 65%, reflexionando sobre su comportamiento en casa.</p>                            | <p>Institución Educativa, que son socializadas con las investigadoras.</p>  | <p>estudiantes del nuevo año lectivo.</p>   |

|  |  |   |   |
|--|--|---|---|
| <b>C1. Brindar herramientas de psicoeducación para proporcionar información sobre el machismo.</b> | <b>I1.</b> Al finalizar el proyecto el 60% de los estudiantes de segundo y séptimo de Educación General Básica sabrá sobre los comportamientos machistas.                                    | <b>MV1.</b> Preguntas de reflexión después del trabajo con la herramienta que reposa en un documento PDF de las investigadoras.   | <b>S1.</b> Disposición de las docentes para trabajar con los estudiantes.         |
| <b>C2. Ejemplificar los comportamientos machistas para romper esquemas socioculturales.</b>        | <b>I2.</b> Al finalizar el proyecto el 70% de los estudiantes de segundo y séptimo de Educación General Básica, reconocerá los comportamientos machistas que se encuentran en su entorno.    | <b>MV2.</b> Dibujos realizados por los estudiantes de segundo de EGB y preguntas realizadas a los estudiantes de séptimo de EGB.  | <b>S2.1</b> Apertura de la Institución para entregar el cuento a los estudiantes. |
| <b>A1. Encuesta para cuidadores primarios</b>  | <b>I1.</b> Al finalizar el proyecto el 70% de los cuidadores primarios habrá realizado la encuesta.  | <b>MV1.</b> Base de datos estandarizado que reposa en un archivo de Excel en las computadoras de las investigadoras.  | <b>S1.</b> Apertura, disposición e interés de los cuidadores primarios            |
| <b>A2. Trabajo con estudiantes de Segundo y Séptimo de Educación General Básica</b>                | <b>I2.</b> Al finalizar el proyecto el 100% de los estudiantes de segundo y séptimo de Educación General Básica habrá trabajado de manera proyectiva preguntas relacionadas con la encuesta. | <b>MV2.1</b> Material de dibujos realizados por los estudiantes de segundo y séptimo de Educación General Básica que se encuentra en el domicilio de una de las investigadoras. | <b>S2.</b> Apertura de los estudiantes para realizar el trabajo.                  |

|  |   |   |   |
|--|---|---|---|
| <b>A3. Elaboración del diálogo borrador</b>  | <b>I3.1</b> Al finalizar el proyecto, el 100% de las encuestas estarán tabuladas para la elaboración del diálogo por medio de la información obtenida.<br><b>I3.2</b> al finalizar el proyecto, el 100% del diálogo habrá sido sometido a una validación de expertos. | <b>MV3.1</b> Base de datos que reposa en las computadoras de las investigadoras<br><b>MV3.2</b> Informes de validación    | <b>S3.</b> Apertura de los profesionales para realizar la validación del instrumento. |
| <b>A4. Evaluación del diálogo por medio del trabajo con estudiantes de Segundo y Séptimo de Educación General Básica</b> | <b>I4.</b> Al finalizar el proyecto el 100% de los estudiantes habrán emitido su opinión con respecto al diálogo  | <b>MV4.</b> Documento sistematizado de preguntas de manera física que reposa en el domicilio de una de las investigadoras | <b>S4.</b> Apertura de las docentes para utilizar su hora de clases                   |
| <b>A5. Redacción del cuento borrador adaptado a cada edad</b>  | <b>I5.</b> Al finalizar el proyecto, el cuento estará redactado y adaptado a los dos grupos de edad al 100%.  | <b>MV5.</b> Entrega del cuento físico a las autoridades del plantel educativo.  | <b>S5.</b> Contacto con el diseñador gráfico y la imprenta                            |

*Fuente:* Moretta, Yáñez, 2018

#### 4.11 MONITOREO

- Observar la reacción de los estudiantes de segundo y séptimo de Educación General Básica de la Unidad Educativa Particular “La Presentación” al momento de entregar el cuento.
- Desarrollar una guía que indique el manejo adecuado de la herramienta para lograr una reflexión crítica del contenido expuesto en este instrumento.
- Indicar a las autoridades del colegio los beneficios del uso de la herramienta como parte de la prevención de los comportamientos machistas en la educación.
- Trabajar en conjunto con las docentes para generar un espacio en donde se pueda realizar una reflexión crítica sobre el cuento.

#### **4.12 EVALUACIÓN**

En el caso de que el proyecto tuviese los resultados esperados, se realizaría en la Institución Educativa evaluaciones de impacto periódicas de manera semestral, con el fin de implementar el cuento como herramienta de psicoeducación, para medir en relación con el diagnóstico si hubo o no cambios en el comportamiento con los pares. La persona que se encargaría de evaluar sería la psicóloga de la Institución Educativa.

#### **4.13 DESTINATARIOS**

- Beneficiarios Directos: niños y niñas de segundo y séptimo de Educación General Básica de la Unidad Educativa Particular “La Presentación”
- Segundos Beneficiarios: cuidadores primarios y docentes de segundo y séptimo de Educación General Básica
- Beneficiarios Indirectos: Unidad Educativa Particular “La Presentación”

#### 4.14 CRONOGRAMA

| <b>Tiempo</b><br><b>Actividades</b>       | <b>Enero</b> | <b>Febrero</b> | <b>Marzo</b> | <b>Abril</b> | <b>Mayo</b> | <b>Junio</b> | <b>Julio</b> | <b>Agosto</b> |
|---|--------------|----------------|--------------|--------------|-------------|--------------|--------------|---------------|
| Autorización de la Institución            |              |                |              | X            |             |              |              |               |
| Aceptación del plan                       |              |                |              |              | X           |              |              |               |
| Recopilación de información bibliográfica |              |                |              |              | X           | X            |              |               |
| Selección de la muestra                   |              |                |              |              | X           |              |              |               |
| Elaboración de instrumentos               |              |                |              |              | X           |              |              |               |
| Validación de la encuesta                 |              |                |              |              | X           |              |              |               |
| Reunión con docentes y autoridades        |              |                |              |              | X           |              |              |               |
| Aplicación de instrumentos                |              |                |              |              | X           |              |              |               |
| Trabajo con estudiantes                   |              |                |              |              | X           |              |              |               |

|  |  |  |  |  |   |   |   |  |
|--|--|--|--|--|---|---|---|--|
| Procesamiento y análisis de resultados |  |  |  |  | X |   |   |  |
| Elaboración del diálogo                |  |  |  |  | X |   |   |  |
| Validación del Diálogo                 |  |  |  |  | X |   |   |  |
| Redacción del primer borrador          |  |  |  |  | X |   |   |  |
| Evaluación del diálogo con estudiantes |  |  |  |  |   | X |   |  |
| Primer borrador del cuento             |  |  |  |  |   | X |   |  |
| Validación del primer borrador         |  |  |  |  |   | X | X |  |
| Entrega del trabajo final              |  |  |  |  |   |   | X |  |



## 4.15 CONCLUSIONES

Una vez culminada el proceso de investigación teórico – práctico, se llegó a las siguientes conclusiones:

- Al tomar en cuenta las consideraciones establecidas en el primer acápite del marco teórico, según lo mencionado por Valdés (1987) al leer un cuento se produce “una doble impresión: por una parte encontramos mundos lejanos, misteriosos, fantásticos, pero al mismo tiempo, nos vemos introducidos en una atmósfera que nos es sumamente natural y familiar”, se considera que en efecto, existe una proyección e identificación del sujeto con la historia y con los personajes, por lo que no se acepta por completo la idea de que el cuento sea sólo una “narración breve de ficción” (RAE, 2014), puesto que, en esta investigación como se menciona en el marco introductorio, se parte de una realidad social que es común y cotidiana para la población, lo que reafirma la primera premisa.
- Desde la teoría de la Epistemología Genética de Piaget (1974) abordado en el segundo acápite del capítulo dos, se puede mencionar que los estudiantes de segundo de Educación General Básica están dentro del periodo de pensamiento preoperacional, lo que quiere decir que el uso de imágenes y colores llaman más la atención, permitiendo generar una imagen mental para poder representar una situación ausente, dando paso a la construcción de símbolos por el individuo; esto se pudo constatar en el capítulo tres al realizar un teatrino con los estudiantes, quienes prestaron atención y compartieron sus ideas de manera activa, denotando la aprehensión de la información brindada. Por otro lado, los estudiantes de séptimo de Educación General Básica, se encuentran en el periodo de pensamiento operacional formal, lo que permitió adaptar el cuento con una mayor cantidad de texto en relación a los gráficos utilizados para los primeros; de esta manera, como se evidenció en la práctica, con la lectura del diálogo, los estudiantes estuvieron en la capacidad de contestar preguntas reflexivas y de opinión sobre el texto, lo que demostró la facilidad de comprensión de información sin necesidad de ilustraciones.
- En relación con la teoría vigotskiana abordada de igual manera en el segundo acápite del marco teórico, se pudo observar que, en ambas poblaciones, hubo la interiorización del mensaje implícito del cuento; por un lado, existió aprendizaje social; esto se dio por medio de la lectura del cuento a los más pequeños y la entrega

del instrumento físico a los de mayor edad. De esta manera, en el trabajo de campo expuesto en el capítulo tres, se constató cómo en los niños de segundo de básica existía una duda frente a lo expuesto por sus creencias personales dadas por el aprendizaje en el hogar, mientras que en los estudiantes de séptimo de básica se evidenció una reconstrucción interna de lo que abstraían, dando paso a la reflexión crítica del cuento.

- Después de la investigación y el trabajo con los estudiantes de segundo y séptimo de Educación General Básica mencionado en el capítulo tres, los aportes de David Ausubel (1968) descritos en el segundo acápite del marco teórico, permitieron observar la presencia de reflexión de los nuevos conocimientos basándose en la experiencia, los esquemas mentales se reestructuran, creando aprendizaje significativo en los sujetos. Esto se pudo evidenciar a través de las respuestas orales de los estudiantes de segundo de EGB y la interacción que tenían entre ellos, denotando el contraste de ideas frente a lo que ya conocen de su hogar y a lo expuesto en el trabajo de campo; por su parte, en los estudiantes de séptimo de EGB, se evidenció este anclaje en las respuestas dadas durante el trabajo en el aula.
- Frente a las hipótesis planteadas, en primer lugar, se puede mencionar que al realizar el análisis de los datos de las encuestas, se manifestó que mayormente el aprendizaje de la ideología machista empieza dentro del hogar; cabe mencionar que, al trabajar con los estudiantes como se menciona en el marco metodológico, se observó el hecho de que el plantel educativo intenta no reforzar estos comportamientos, dando apertura a los estudiantes de practicar libremente lo que consideran adecuado, sin coartar su libertad de expresión, siguiendo los parámetros de comportamiento establecidos en la Institución. En segundo lugar, se evidencia que el instrumento elaborado se torna relevante como una herramienta dentro del área de Psicoeducación, puesto que se convierte en una fuente más de información para los estudiantes, los cuidadores primarios y el cuerpo docente, al ser un material de fácil manejo y acceso con el que se puede dar educación integral, sin invadir de manera directa al lector, lo que demuestra que la teoría utilizada, se conjuga en el trabajo de campo, dando como resultado un instrumento novedoso que resulta atractivo, interesante y beneficioso para la comunidad educativa.

- En cuanto a la teoría de Bandura (1982) abordada en el tercer acápite del marco teórico, se puede aseverar que, en los estudiantes de segundo de básica, la presencia de un modelo está fuertemente marcada con lo aprendido que es trasladado en su comportamiento diario con sus pares; mientras que, en los estudiantes de séptimo de básica, se pudo observar que el modelo de aprendizaje está más relacionado con sus pares que con sus cuidadores primarios, debido a que la identificación con sus compañeros es fundamental y propia de la edad, esto se evidenció al trabajar con los estudiantes, lo cual está descrito en el marco metodológico.
- Finalmente, en base a las conclusiones anteriores, se confirmó primero la existencia de una cultura machista arraigada dentro de la sociedad; segundo que la elaboración de un cuento es compleja debido a que debe pasar por varias revisiones para lograr transmitir un mensaje claro y adecuado y tercero se visualizó la importancia del uso del cuento como herramienta de psicoeducación en el ámbito de la Psicología Educativa, debido a que, al proporcionar este instrumento, se trabaja de manera integral con los lectores tanto directos como indirectos a nivel de los procesos psicológicos superiores, proporcionando un mensaje que puede ser comentado, analizado y reflexionado en diferentes espacios.

#### **4.16 RECOMENDACIONES**

- Socializar el instrumento en diferentes espacios y realizar actividades que permitan la reflexión del contenido del cuento, tomando en cuenta el contexto sociocultural de los estudiantes.
- Utilizar el instrumento proporcionado a la Institución Educativa con los diferentes grados, puesto que se puede trabajar en diferentes etapas de desarrollo para generar el mismo proceso de aprendizaje y concientizar a las diferentes poblaciones.
- Motivar a los cuidadores primarios para que lean el instrumento y analicen sus comportamientos dentro de casa y cómo estos influyen en sus representados.
- Utilizar diferentes herramientas de psicoeducación para trabajar de manera integral sobre diferentes problemáticas.
- Usar el instrumento dentro del ambiente familiar, para generar un doble vínculo de comunicación, en el cual tanto cuidadores primarios como representados puedan

compartir experiencias y pensamientos frente al tema, y de esta manera mejorar las relaciones intra e interfamiliares.

- Generar líneas de investigación que permitan el uso de este tipo de instrumentos.

## **PRODUCTO FINAL**

En base a la fase diagnóstica, se realizó el producto final. Para esto, se redactó un diálogo en base a los resultados obtenidos de las encuestas, el mismo que sometió a un proceso de validación para poder trabajar con los estudiantes de segundo y séptimo de EGB. Posteriormente, se realizaron las correcciones pertinentes para el diseño del cuento borrador, el cual también paso por un proceso de validación por siete profesionales de distintas áreas académicas. A continuación se presentará los informes de estos procesos y el producto final.

- Luego de la redacción del diálogo, se entregó a dos profesionales: una del campo de la lingüística y otro de la comunicación, quienes ofrecieron sus aportes para poder modificar el diálogo del cuento borrador (ANEXO 8).
- Para la evaluación del diálogo borrador, se trabajó directamente con los estudiantes; los de segundo año de educación general básica observaron un teatrino y respondieron preguntas de manera verbal debido a que no hubo mayor apertura por parte de las profesoras debido a su horario de exámenes. en el caso de los estudiantes de séptimo de básica se realizó la lectura del diálogo por medio de un trabajo grupal para saber su apreciación en cuanto al cambio de género del personaje principal y para conocer si el mensaje que el diálogo transmitía era claro y preciso (ANEXO 9); en base a sus respuestas, se prosiguió a la ilustración y edición del cuento borrador.
- Posteriormente, el cuento borrador se sometió a una validación final con siete profesionales de distintas áreas relacionados con el tema. En este sentido, se contó con profesionales del área de la psicología educativa, de la psicología social, la sociología, la lingüística y la literatura (ANEXO 10).
- Finalmente, el diálogo se envió para una edición profesional en estilo y redacción y se realizó los detalles finales de las ilustraciones para su posterior impresión.

## **INFORME DE VALIDACIÓN DEL DIÁLOGO BORRADOR DEL CUENTO**

Con la información obtenida de las encuestas y del trabajo con los estudiantes, se realizó la redacción del diálogo para el cuento, y se solicitó a dos profesionales para que emitan sus criterios con respecto a este (ANEXO 8).

### **Sujeto 1**

- Tomar en cuenta las faltas ortográficas y los signos de puntuación, admiración y exclamación.
- El diálogo es adecuado para las edades y la historia es agradable.

### **Sujeto 2**

- Tomar en cuenta las faltas ortográficas.
- Considero que sería mejor que el personaje principal sea femenino y no masculino para poder empoderar a la mujer.
- Utilizar lenguaje inclusivo poniendo “niños y niñas” y no sólo uno de ellos.
- Tomar en cuenta la puntuación.
- Mantener lógica en las oraciones.

En base a esta retroalimentación, se realizaron los cambios pertinentes para trabajar con los estudiantes durante las horas de clases que nos brindaron sus docentes.

## **INFORME DE EVALUACIÓN DEL DIÁLOGO CON LOS ESTUDIANTES DE SÉPTIMO DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA DE LA UNIDAD EDUCATIVA PARTICULAR “LA PRESENTACIÓN” (ANEXO 9)**

- Para el trabajo realizado con los estudiantes, se solicitó que formen grupos y que lean el diálogo. en el pizarrón se escribió 4 preguntas, 3 debían ser respondidas de manera individual y la última era una reflexión grupal.
- La primera pregunta, se realizó tomando en cuenta los comentarios de Nathalie Trejo con respecto al cambio de género del personaje principal.
- La segunda y tercera preguntas correspondían a la identificación y el entendimiento del contexto y los personajes del cuento, para poder dar una reflexión y solución con respecto a esta problemática.
- Por último, la reflexión grupal hacía hincapié a la interiorización del mensaje implícito. A continuación, se exponen las preguntas realizadas:
  - ¿Consideras que sería mejor que el personaje principal sea femenino?

- ¿Qué harías tu para evitar que las actividades sean divididas entre niñas y niños?
- ¿Consideras que la actitud del padre fue adecuada al final?
- ¿Qué mensaje les dejo la lectura?

## INFORME DE VALIDACIÓN DEL CUENTO BORRADOR

En esta sección, se presentará la calificación obtenida por parte de los profesionales de distintas áreas con respecto al cuento borrador (ANEXO 10)

Tabla 4

Promedio de validaciones

| <b>Nombre:</b>    | <b>Profesión</b>   | <b>Promedio</b> |
|-------------------|--|-----------------|
| <b>Sujeto 001</b> | Ps. Clínica/Lingüista  | 4.77            |
| <b>Sujeto 004</b> | Ps. Social   | 4.44            |
| <b>Sujeto 002</b> | Ps. Educativa  | 5               |
| <b>Sujeto 003</b> | Ps. Educativa  | 5               |
| <b>Sujeto 007</b> | Behavior Rehab Specialist/ School Counselor/Mental Health Professor. | 5               |
| <b>Sujeto 006</b> | Sociólogo  | 5               |
| <b>Sujeto 008</b> | Escritor   | 4.88            |
| <b>Sujeto 005</b> | Comunicador social/Escritor/Poeta                                    | 4.88            |
| <b>Promedio</b>   |  | 4.88            |

*Nota:* Cuento borrador dirigido a estudiantes de Séptimo de Educación General Básica

La mayoría de los ítems fueron valorados con una calificación excelente (5/5), los puntos con menor calificación hacían referencia al cuidado de los signos de puntuación y faltas ortográficas, las cuales fueron corregidas inmediatamente y a poner colores a los gráficos.

Tabla 5

Promedio de validaciones

| Nombre:           | Profesión  | Promedio |
|-------------------|--|----------|
| <b>Sujeto 001</b> | Ps. Clínica/Lingüista  | 4.66     |
| <b>Sujeto 004</b> | Ps. Social   | 4.66     |
| <b>Sujeto 002</b> | Ps. Educativa  | 5        |
| <b>Sujeto 003</b> | Ps. Educativa  | 5        |
| <b>Sujeto 007</b> | Behavior Rehab Specialist/ School Counselor/Mental Health Professor. | 4.88     |
| <b>Sujeto 006</b> | Sociólogo  | 4.88     |
| <b>Sujeto 008</b> | Escritor   | 4.88     |
| <b>Sujeto 005</b> | Comunicador social/Escritor/Poeta                                    | 4.88     |
| <b>Promedio</b>   |  | 4.86     |

*Nota:* Cuento borrador dirigido a estudiantes de Segundo de Educación Básica

De la misma manera que con la rúbrica de séptimo, la mayoría de los ítems se valoraron con una calificación excelente (5/5) y el resto, que tuvo menor calificación hacía referencia al mejoramiento en las ilustraciones sobre todo en el aspecto de movimiento y más expresiones emocionales.

cabe mencionar, que el promedio de las rúbricas tuvo un resultado óptimo, considerando el hecho de que era un borrador, por lo que las observaciones brindadas se tomaron en cuenta para la edición final.

### **Cuento Para Estudiantes De Séptimo De Educación General Básica**

#### **LA LECCIÓN DE JULIÁN**

##### **Los niños no lloran**

Una noche de domingo, en medio de la tormenta, cayó un trueno tan fuerte que Julián se despertó. Asustado por el ruido, empezó a llorar y llamó a su mamá.

— Mami, mami, tengo miedo. ¿Qué fue eso?, dijo Julián.

La mamá entró corriendo para calmar a su hijo. Le dijo, mientras lo abrazaba:

— Tranquilo, solo fue un trueno. Mientras estés conmigo, nada malo te va a pasar.

En ese instante, entró a la habitación Camila, la hermana mayor de Julián y comenzó a burlarse de él.

— Ja, ja, ja, qué nena eres. Solo las niñas lloran, hijito de mamá, por eso te molestan en el colegio.

La madre, molesta, respondió:

— Camila, ya basta, cuando tú eras más pequeña también llorabas por estas cosas, deja a tu hermano tranquilo.

Camila respondió:

— Pero yo soy niña, sí puedo llorar. Además, a mí me respetaban a su edad.

Su madre, pensativa, le dijo:

— Eso no tiene nada que ver, todos podemos sentir miedo. Tu hermano aún está pequeño y tenemos que apoyarlo

Entonces, Camila dijo:

— Deje de consentirlo tanto, mami, por eso no sabe defenderse.

Al escuchar estos comentarios, el papá de Julián entró a la habitación y muy molesto gritó:

— ¿Qué es lo que está pasando? ¿Por qué tanto lloriqueo? Es solo un trueno.

Su esposa replicó:

— No empieces con tus comentarios, tú sabes muy bien que Julián se asusta con facilidad y debemos cuidarlo.

El padre continuó alzando la voz:

— Mujer, es por tu culpa que el niño llora tanto, por eso mi madre se queja cuando lo cuida, parece que estás criando una niña.

La esposa le dijo:

— Yo te expliqué que no quiero que crezca como nosotros crecimos; quiero que sea un niño que entienda los sentimientos de los demás y pueda expresar los suyos, sin temor a ser juzgado.

— Ay, mujer, dijo el padre, por esta situación es que Julián no tiene tantos amigos. Regresó a ver a su hijo y exclamó: ya, Julián, deja de llorar, levántate y actúa como un varoncito.

El padre dio la vuelta y se retiró. Julián miró a su hermana y a su madre; notó que se quedaron en silencio, por lo que entendió que debía actuar igual que su papá, para ser aceptado por él y tener el respeto de sus compañeros en el salón de clases. Volvió a dormir, soñando que mañana sería un día perfecto porque se parecería a su papá.



## Las palabras también lastiman

Ese lunes por la mañana, Julián se levantó emocionado por la nueva actitud que tendría durante el día. Hizo su rutina diaria, pero empezó por un cambio sencillo. Su madre sirvió el desayuno en la mesa y esperó el beso de agradecimiento de su hijo. Sin embargo, Julián se levantó, dejó los platos y se fue a su habitación. Entonces, la mamá, sorprendida, fue tras él y le preguntó:

— Julián, ¿no estuvo bien el desayuno? Te hice tu sánduche favorito.

— Ah, sí, mami, estuvo rico. ¿Por qué preguntas?, dijo Julián.

— Porque no me diste las gracias, ni el beso que siempre me das.

— Ay, mami, ya soy grande; eso solo hacen las niñas. Me voy a lavar los dientes.

Su madre no entendió la actitud de Julián y se quedó en silencio, como el niño esperaba. Ella se sintió muy triste por ese comportamiento, pero lo dejó pasar.

El niño salió para la escuela, muy orgulloso por lo que había hecho. Sentía que estaba un pasito más cerca de ser como su papá, así que decidió continuar con esa actitud en el salón de clases. Era un día muy importante porque se haría la selección para los grupos de competencia de talentos y Julián quería ser bailarín principal del grupo de baile en el que participaba.

Llegó a la escuela y lo primero que notó fue a un grupo de niños y niñas con una pelota. Se acercó y les dijo a sus compañeros que ese juego era solo para hombres y que las niñas debían ir a jugar con sus muñecas. Julián pensó que su actitud continuaba siendo la correcta, pues los niños bromearon y aceptaron el comentario, pidiendo a las niñas que se retiraran del juego.

Después del recreo, la profesora les pidió que se prepararan para la audición de talento. Pasaron niñas y niños con patines, dibujos, grupos de canto y el grupo de baile del que Julián ya era parte. Como quería ser el bailarín principal, se puso en primer lugar y dio un gran espectáculo. Al culminar, un grupo de niñas empezó a reírse. Julián no entendía qué pasaba. Se acercó muy molesto y les preguntó:

— ¿De qué se ríen?

— Julián, es que esto es solo para niñas, tú deberías estar jugando fútbol, dijo una de ellas.

Julián se quedó sorprendido por aquella respuesta y sintió mucha vergüenza. La profesora notó la situación y pidió a los niños que se sentaran, para no perder el control de la clase.

Entonces, Julián, se sentó junto a su amigo Tomás, que no sabía lo que había pasado antes, pero se dio cuenta de que algo sucedía con su compañero. Tomás le preguntó:

— ¿Lograste ser el bailarín principal?

— ¡No! Eso solo lo hacen las niñas, yo ya no puedo bailar, dijo Julián.

— Pero a ti te gusta bailar, no entiendo por qué estas así, antes no era problema, dijo Tomás.

— Sí, pero hasta ellas saben que eso es solo para niñas. Lo más seguro es que a mi papá no le va a gustar, comentó Julián.

— Mis papis dicen que yo puedo hacer lo que quiera, replicó Tomás.

— Bueno, no me importa, no voy a hacer nada, ya no quiero hablar, dijo Julián, molesto.

Tomás respetó la actitud de su amigo y atendieron a clases, pero se quedó con la inquietud de por qué sus padres no le habían dicho que el baile era de niñas.

### **¿Por qué no debería bailar?**

Al llegar a su casa, Tomás comentó con sus padres lo sucedido. Él estaba molesto e incómodo porque no le habían dicho que debía realizar actividades específicas por ser niño. Se sentía raro porque había hecho muchas “cosas de niñas”.

— No entiendo por qué me dejaron hacer estas cosas, les dijo.

— ¿De qué hablas, corazón?, preguntó su madre.

— Ustedes me dijeron que yo puedo hacer cualquier cosa y hoy me enteré de que muchas de las que hacía son “solo de niñas”. ¡Yo soy niño!

Los padres de Tomás, con amor, decidieron explicarle lo que pensaban.

— Hijito, los seres humanos somos diferentes, eso hace que cada uno de nosotros pensemos y actuemos de distintas formas, dijo el padre.

— Sí, papi, pero si yo quiero bailar en el concurso de talentos, tú me ibas a dejar y no me ibas a decir que es algo de niñas. Ellas se hubiesen burlado de mí, como lo hicieron con Julián.

— No, hijito, como te hemos enseñado tu mamá y yo, todos podemos hacer lo que nos haga felices, respetando los criterios de los demás. Estuvo mal lo que hicieron con Julián.

— Pero, papi, ¿por qué Julián cree que el papá no lo va a dejar bailar, es porque es de niñas?

— No, el problema es que hay personas que creen que hay actividades que solo las pueden hacer las mujeres y otras que son solo para hombres, pero las cosas no son así.

— Entonces, papi, ¿no está mal si Julián quiere bailar?

— Mi amor, no te confundas, tu papi es un excelente bailarín y a mí me gusta jugar fútbol. Eso no nos hace ni buenas ni malas personas. Lo mismo pasa con ustedes: desde pequeños deben aprender a elegir, respetando los gustos que cada uno tiene y valorando a los demás por ello, intervino la madre.

— Ya entiendo, papis. Espero que el papá de Julián lo deje bailar, yo sé que a él lo haría muy feliz; es más, puedo bailar con él.

— Me parece una excelente idea, te apoyamos.

Así, Tomás se fue a dormir, sabiendo que está bien bailar, por lo que esperaba ansioso que llegara la mañana, para contarle a Julián que participarían juntos en el concurso.

### **¡A romper los esquemas!**

La mañana siguiente, Tomás fue muy contento a clases. Se encontró con Julián y le comentó que podrían bailar juntos.

— No, yo ya no voy a bailar, te dije que eso es para niñas, replicó Julián.

— Sí, yo pensé lo mismo ayer, pero hablé con mis papis y ellos me explicaron que no existen actividades solo para niños o niñas, todos podemos hacer lo que queramos.

— ¿En serio? Eso suena genial, pero mi papá no me va a dejar.

— Podemos decirle a la profe que hable con tu papi.

— Sí, sí, vamos con ella.

Mientras los niños se acercaban a la profesora, los padres de Tomás ya le habían comentado lo sucedido a la psicóloga de la institución. Ella se dirigió al aula de clases.

Al entrar, observó que los niños hablaban con la profesora y se acercó para escuchar lo que sucedía. Notó que Julián se sentía incómodo por bailar, escuchó a los niños y decidió llamar a una junta de padres y madres de familia al día siguiente.

Para sorpresa de la psicóloga, todos asistieron puntualmente. Al parecer, los rumores de la división “niño/ niña” se habían esparcido con rapidez. Inició la reunión comentándoles la razón de su asistencia, e inmediatamente se empezaron a escuchar comentarios similares a los de los niños, marcándose una división en el salón. Por una parte, estaban aquellos padres y madres que creían que tanto niños como niñas pueden hacer cualquier actividad. Por otra parte, estaban los que pensaban que los niños no deben aprender actividades de niñas.

Frente a esta situación, la psicóloga dividió a los asistentes por género y solicitó a las madres que comentaran qué actividades realizaban durante el día y quisieran que sus parejas hicieran. Luego lo hizo con el grupo de padres.

Una mamá afirmó:

— Me gustaría que mi esposo me ayude a cocinar, él llega antes que yo a casa.

Otra ripostó:

— Pero ellos no saben cocinar, para que esté mal, prefiero hacerlo yo.

El papá de Tomás le respondió:

— Yo sé cocinar y suelo hacer diferentes tareas del hogar, junto a mi esposa.

El papá de Julián discutió:

— Para eso están las mujeres, ellas se deben encargar de la casa y nosotros, de proveer para el hogar.

La mamá de Tomás no estuvo de acuerdo con esa afirmación:

— Pero el trabajo en equipo es mejor, hablo por experiencia.

Otra madre se sumó y así empezaron a comprender que tanto hombres como mujeres tienen las mismas capacidades. Eso se puede transmitir a los hijos e hijas, para evitar limitaciones de su desarrollo social.

Luego de esta interacción, la psicóloga hizo un juego de cambio de roles. Los padres y madres de familia notaron la postura del otro y entendieron que podían mejorar como pareja y, a su vez, dar otra perspectiva a la manera en que se relacionan sus hijos en el aula de clases y fuera de ella.

Cuando culminó la reunión, los papás de Julián y de Tomás se encontraron.

— Fue divertida la reunión de hoy, dijo el papá de Tomás.

— Sí, en realidad lo fue, no había notado tantas cosas que yo hago en casa con mi hijo, comentó la mamá de Julián.

— Es cierto, hay veces que no nos damos cuenta de las cosas que hacemos y podemos transmitir erróneamente a nuestros hijos, exclamó la mamá de Tomás.

— Por cierto, hemos visto a Julián bailar para el concurso de talentos y lo hace muy bien, sería una pena que no participe, lamentó el papá de Tomás.

— Bueno, se está haciendo muy tarde; fue un placer verlos, hasta luego.

Sorprendido y un tanto molesto se despidió el papá de Julián, con una actitud evasiva al comentario del papá de Tomás. Sin embargo, en su cabeza existían pensamientos sobre su actitud y comportamiento como esposo y padre.

## **Todos podemos hacerlo**

Después de la reunión de padres en la escuela, el papá de Julián regresó pensativo a casa. No pronunció ni una palabra en todo el trayecto. Cuando llegaron, ayudó a su esposa con la preparación de la cena, puso la mesa, llamó a cada uno de sus hijos y se sentaron a comer. En medio de la cena, Camila se burló de Julián como usualmente lo hacía y lo llamó “nenita” porque pidió ayuda a su madre para cortar la carne. En ese momento, el padre comprendió que la actitud de burla de su hija mayor era el resultado del comportamiento que él había tenido hasta ese día.

Avergonzado por la situación, decidió conversar con la familia.

— Tenemos que hablar, así que pongan atención a lo que les voy a decir.

Los tres miraron sorprendidos a la cabecera de la mesa, puesto que durante la cena no se hablaba.

— Entiendo que yo he dado una imagen muy fuerte y egoísta durante estos años. Mi intención era que noten y valoren todo lo que hago por esta familia y que sepan que es el hombre quien debe cuidar y proteger de los suyos; pero no lo hice de la manera adecuada. En mi afán de protegerlos y ver que no les falte nada, di mensajes erróneos sobre la capacidad que tienen un hombre y una mujer. Hoy pude observar y entender el gran esfuerzo que su madre hace y lo poco que lo hemos valorado por mi actitud. También entendí lo valiente e inteligente que eres, Camila, y el niño dulce y alegre que eres, Julián. Les pido disculpas por haber actuado como un cavernícola, pues hoy más que nunca entendí que hombres y mujeres tenemos las mismas capacidades y derechos para realizar lo que nos haga felices. No hay actividades solo para hombres o solo para mujeres, esas fueron ideas que me inculcó mi familia. Ahora veo que no quiero que ustedes crezcan así; de ahora en adelante todos seremos tratados por igual. Camila, te apoyaré en cualquier decisión que quieras tomar y Julián, si bailar te hace feliz, ten por seguro que estaré en primera fila, orgulloso de ti.

Los hijos y la madre se levantaron a abrazar a su padre y sintieron que estaban más unidos que nunca.

Julián se sintió muy feliz y tranquilo de poder seguir su sueño. Además, sabía que contaba con el apoyo de sus padres. Practicó todos los días junto con Tomás y, cada vez que uno de sus compañeros se burlaba de ellos, Julián les explicaba que no hay actividades que no pueda realizar por ser un niño. Los días fueron pasando y existía una mejor relación dentro del salón de clases.

El día esperado por fin llegó. Todos los niños y niñas se presentaron frente a sus padres y profesores. Hubo una gran aclamación por el grupo de danza de Julián. Aunque no ganaron, los padres de los niños se mostraron muy orgullosos y decidieron apoyarlos en cada decisión que tomaran, para un mejor desarrollo y una convivencia sana, basada en el respeto, la autonomía, el amor y la libertad de pensamiento.

## **Cuento adaptado para estudiantes de Segundo de Educación General Básica**

### **LA LECCIÓN DE JULIÁN**

#### **1. Los niños no lloran**

Un domingo en la noche hubo tormenta. Cayó un trueno tan fuerte que Julián se despertó. Asustado por el ruido, llorando, a su mamá llamó.

Ella, presurosa, lo consoló. Le explicó qué sucedía y lo abrazó.

Su hermana Camila, sin pensarlo dos veces, lo molestó.

— Ja, ja, ja, lloras como una niña, a carcajadas río.

Su madre, entre enojos, la regañó.

— También llorabas cuando eras pequeña, ella insistió.

— Pero yo soy una niña, Camila, encaprichada, contestó.

A causa de tanto grito, su padre despertó. A zancadas, en la habitación entró.

— Es solo un trueno, furioso replicó.

Cansado de tanta discusión, a su esposa culpó.

— Mujer, es tu culpa, lo consientes mucho, le reclamó. Parece que estás criando a una niña, añadió. Y a su hijo le dijo: actúa como varón.

Salió de la habitación y Julián pensativo se quedó. Con una sonrisa, decidió:

— Como mi papi voy a actuar y así todos me van a respetar.

#### **2. Las palabras también lastiman**

El lunes por la mañana Julián a la escuela salió, contento por la nueva actitud que adquirió.

Llegando, a sus compañeros vio. Niños y niñas jugaban con un balón. Muy seguro de sí mismo, afirmó:

— Ja, ja, ja, las niñas no juegan fútbol.

Luego, a su grado entró. La profesora los llamó:

— Niños, niñas, el concurso de talentos empezó.

Entre patines, trompetas y violines, la actividad inició.

El turno de Julián llegó. Bailó y bailó con mucha emoción. Una de sus compañeras, al niño molestó.

— Julián, eso es solo para niñas, como yo.

Muy molesto, Julián a Tomás se acercó.

— ¡Ya no voy a participar en este concurso!, exclamó.

Tomás, sorprendido, le preguntó:

— ¿No querías el primer lugar?

— ¡Eso es solo para niñas, ya te dije que no!

Y la conversación se terminó.

### **3. ¿Por qué no debería bailar?**

Tomás, pensativo, a sus padres acudió.

— ¿Por qué me dejan hacer cosas de niñas, si yo soy varón?

Su padre, amoroso le contestó:

— Hijo, lo que quieras, hazlo sin preocupación. Tu madre y yo no creemos que exista excepción.

— Pero ¿por qué mis amigos hacen esa distinción?

Su madre se unió a la conversación:

— Mi pequeño, tu papá lava los platos y a mí me gusta el fútbol. Los sueños de las personas los más importante son. Desde pequeños debemos respetar cada gusto y decisión.

Tomás, aliviado, entendió que puede hacer cualquier actividad siguiendo su corazón. Esperaba ansioso el siguiente día para contar a Julián su emoción, porque bailarían con él en el concurso de talentos, con mucha diversión.

### **4. ¡A romper los esquemas!**

Los padres de Tomás con la psicóloga fueron a hablar, con mucha preocupación.

Ella, sorprendida, a los padres reunió.

—Vamos a intercambiar roles porque sus hijos tienen ideas equivocadas sobre su actuación.

Los padres, en grupos, compartieron su opinión.

— Todos podemos compartir, sin discutir, las tareas del hogar.

—Es falso que solo las mujeres se encargan de la casa; no nos hace ni más ni menos colaborar.

La psicóloga, entusiasmada, la sesión terminó.

Los papitos conversaron entre ellos sobre lo que se aprendió.

—Hoy fue divertido, comprendí muchas cosas que en mi casa repetía. Niños y niñas tienen derecho a jugar con alegría.

—Exacto, en casa debemos pensar, antes que un mensaje equivocado dar.

Se despidieron amigablemente y cada uno se fue a su hogar, pero el papá de Julián, las ideas en su cabeza no las podía parar.

—¿Será que es lo correcto?, con ellos tengo que hablar.

### **5. Todos podemos hacerlo**

Los padres de Julián a su casa llegaron. En equipo, la cena prepararon; llamaron a sus hijos y todos juntos se sentaron.

El padre les dijo:

— Debemos conversar, pues hoy en el colegio algo me enseñaron.

Sorprendidos, mucha atención prestaron.

— ¿Qué pasó, papi?, Camila y Julián preguntaron.

—Entiendo que yo he dado una imagen muy fuerte y egoísta durante estos años. Quería que valoraran todo lo que por esta familia hago. Pensaba que era el hombre quien el dinero del hogar aportaba, para que no falte nada. Tenía una idea equivocada sobre la capacidad de un hombre y una mujer para realizar actividades variadas. Pero hoy pude entender que todos podemos hacer lo que nos propongamos, respetando las decisiones por otros tomadas.

Alegres, corrieron hacia su padre y a sus brazos se lanzaron.

— Hijos, tengan por seguro que su padre los apoya en lo que decidan. Querida, hoy más que nunca valoro tu presencia en mi vida.

El padre añadió al final:

— Asistiremos al concurso de talento de Julián, para que sepa que nuestra presencia es incondicional.

La semana siguiente, el concurso tenía lugar. En primera fila, los padres de Julián lo fueron a animar. Aunque el premio no logró ganar, la lección nunca va a olvidar: “respeto, autonomía, amor y libertad de pensamiento a nuestros hijos debemos inculcar”.



## BIBLIOGRAFÍA

- Adrián, T. (2015). Visibilizando las formas invisibles de violencia de género. En Ú. Straka, *Violencia de Género* (págs. 17 - 36). Caracas: Universidad Católica Andrés Bello .  
Obtenido de [https://www.researchgate.net/profile/Dhayana\\_Fernandez-Matos/publication/304120363\\_Mujeres\\_con\\_VIH\\_y\\_violencia\\_basada\\_en\\_genero/links/5767152408ae1658e2f71a12/Mujeres-con-VIH-y-violencia-basada-en-genero.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Dhayana_Fernandez-Matos/publication/304120363_Mujeres_con_VIH_y_violencia_basada_en_genero/links/5767152408ae1658e2f71a12/Mujeres-con-VIH-y-violencia-basada-en-genero.pdf)
- Bertomeu Orteu, C. (2006). *El cuento como instrumento para el desarrollo de la creatividad artística*. Madrid, España: Ministerio de Educación y Ciencia. Obtenido de <https://books.google.com.ec/books?id=c8Pgsmu9yywC&pg=RA5-PA5&dq=para+que+sirve+un+cuento&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwjyioHQILbaAhUHMt8KHSdgA3YQ6AEIQTAF#v=onepage&q=para%20que%20sirve%20un%20cuento&f=false>
- Bisquerra, R. (2016). *Diez ideas clave. Educación emocional*. Barcelona, España: Graó.
- Bravo, D. (7 de Mayo de 2018). Dinased: 29 feminicidios registrados en Ecuador entre enero y abril del 2018. *El Comercio*. Obtenido de <http://www.elcomercio.com/actualidad/ecuador-femicidio-violencia-loja-dinased.html>
- Builes, M., & Bedoya, M. (2006). La psicoeducación como experiencia narrativa: comprensiones posmodernas en el abordaje de la enfermedad mental. *Red de revistas científicas de América Latina y el Caribe España y Portugal*, 35(4), 463 - 475. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/806/80635403.pdf>
- Catañeda, M. (2011). *El Machismo Invisible Regresa*. México: Santillana, Ediciones Generales, S.A. de C.V.
- Colás, P., & Villaciervos, P. (2007). La Interiorización de los Estereotipos de Género en Jóvenes y Adolescentes. *Revista de Investigación Educativa*, 25(1), 35 - 58 .  
Obtenido de <https://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/45442/1/La%20interiorizacion%20de%20los%20estereotipos%20de%20genero%20en%20jovenes%20y%20adolescentes.pdf>

- Estevez, M., Vega, E., & Pérez, S. (2011). *Reacciona Ecuador el machismo es violencia: estudio de la campaña* (Primera ed.). (E. Vega, Ed.) Quito, Ecuador: Manthra Editores.
- Freud, S. (1985). *Psicología de las masas y análisis del YO* (Segunda ed.). Argentina: AMORRORTU Editores. Obtenido de <http://www.bibliopsi.org/docs/freud/18%20-%20Tomo%20XVIII.pdf>
- Fuller, N. (1997). En torno a la polaridad machismo - marianismo. *Hojas de Warmi*, 11(8).
- Giardinelli, M. (1986). "En el principio fue fábula". *Puro Cuento*, 7(1), 15 - 24. Obtenido de [http://recursosbiblio.url.edu.gt/publicjlg/Libros\\_y\\_mas/2016/05/asi\\_cuento/cap/01.pdf](http://recursosbiblio.url.edu.gt/publicjlg/Libros_y_mas/2016/05/asi_cuento/cap/01.pdf)
- Giménez, G. (2005). La concepción simbólica de la cultura. *Teoría y Análisis de la cultura*, 67 - 87.
- Giraldo, O. (1972). El Machismo como Fenómeno Psicocultural. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 4(3), 295 - 309. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/805/80540302.pdf>
- González , B. (1999). Los estereotipos como factor de socialización en el género. *Comunicar*, 12, 79 - 88. Obtenido de <https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=12&articulo=12-1999-12>
- Hyde, J. (1995). *Psicología de la mujer: la otra mitad de la experiencia humana*. . Madrid: Morata.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC). (19 de Marzo de 2012). *INEC*. Obtenido de INEC: <http://www.ecuadorencifras.gob.ec/violencia-de-genero/>
- Johnson, P. (2017). *La historia de los Judíos*. España : Penguin Random House Grupo Editorial. Obtenido de [https://books.google.com.ec/books?id=IsYtDwAAQBAJ&pg=PT38&dq="Los+dos+hermanos"+papiro+egipcio&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwjymI- uiPPbAhVRxVkJHWX8CXoQ6AEIKjAB#v=onepage&q="Los%20dos%20hermanos"%20papiro%20egipcio&f=false](https://books.google.com.ec/books?id=IsYtDwAAQBAJ&pg=PT38&dq=)
- Kohan, S. (2016). *Escribir para niños: Todas las claves para escribir lo que los niños quieren leer*. Barcelona: ALBA editorial.

- Kron, F. (2002). Términos Básicos de la Pedagogía. En W. Kuper, *Pedagogía General* (págs. 5 - 60). Quito: Abya - Yala. Obtenido de [https://books.google.com.ec/books?id=FsyXp\\_NaXsgC&pg=PA32&dq=importancia+del+aprendizaje+social&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwiUvKrs-o\\_cAhWH21MKHYIADT8Q6AEIJjAA#v=onepage&q=importancia%20del%20aprendizaje%20social&f=false](https://books.google.com.ec/books?id=FsyXp_NaXsgC&pg=PA32&dq=importancia+del+aprendizaje+social&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwiUvKrs-o_cAhWH21MKHYIADT8Q6AEIJjAA#v=onepage&q=importancia%20del%20aprendizaje%20social&f=false)
- Lazos, E. (2004). Azares y devenires de las familias rurales del sur de Veracruz frente a la pérdida de prácticas colectivas y a su futuro ambiental. En M. Ariza, & O. de Oliveira, *Imágenes de la Familia en el cambio de Siglo* (Primera ed., págs. 429 - 478). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México. Obtenido de [http://132.248.82.60/jspui/bitstream/IIS/4389/8/imagenes\\_familiac.pdf](http://132.248.82.60/jspui/bitstream/IIS/4389/8/imagenes_familiac.pdf)
- Lefebvre, G. (2003). *Mitos y cuentos egipcios de la época faraónica*. (J. Serrano, Trad.) París, Francia: ediciones Akal. Obtenido de [https://books.google.com.ec/books?id=yC3N8ffFoHgC&pg=PA149&dq="Los+dos+hermanos"+papiro+egipcio&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwjymI-UiPPbAhVRxVkkHWX8CXoQ6AEIJTAA#v=onepage&q="Los%20dos%20hermanos"%20papiro%20egipcio&f=false](https://books.google.com.ec/books?id=yC3N8ffFoHgC&pg=PA149&dq=)
- Leliwa, S., Scangarello, J., & Ferreyra, Y. (2014). *Psicología y educación: una relación indiscutible*. Editorial Brujas.
- Leliwa, S., Scangarello, J., & Ferreyra, Y. (2014). *Psicología y educación: una relación indiscutible*. Editorial Brujas.
- Leliwa, S., Scangarello, J., & Ferreyra, Y. (2014). *Psicología y Educación: una relación indiscutible*. Argentina: Editorial Brujas.
- Moncó, B. (2005). *Los hombres no pegan* (Primera ed.). Barcelona, España: Ediciones Bellaterra.
- Organización de Naciones Unidas (ONU). (1995). *Informe de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer*. Beijing: Naciones Unidas. Recuperado el 5 de Julio de 2018, de <http://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/pdf/Beijing%20full%20report%20S.pdf>
- Pérez, A. (26 de Enero de 2016). Los cuenta cuentos: una experiencia innovadora para el fomento de la competencia en comunicación lingüística a través del cuento en

- alumnos de tercer curso de educación primaria. *Multiárea. Revista de Didáctica*(8), 171 - 193. doi:dx.doi.org/10.18239/mard.v0i8.1157
- Peris, M. (2015). Los medios de comunicación y la pedagogía sobre el significado de la violencia machista. *ZER - Revista de Estudios de Comunicación*, 21(40 ), 13 - 30 .  
Obtenido de <http://www.ehu.es/ojs/index.php/Zer/article/view/16404/14536>
- Piaget, J., & Inhelder, B. (2007). *Psicología del niño* (Décimo Séptima ed.). Madrid: Ediciones MORATA.
- Piglia, R. (1986). Tesis sobre el cuento. En R. Piglia, *Formas Breves*. Buenos Aires, Argentina: Anagrama. Obtenido de [http://biblio3.url.edu.gt/Libros/T\\_s\\_cuento.pdf](http://biblio3.url.edu.gt/Libros/T_s_cuento.pdf)
- Real Academia Española (RAE). (2014). *RAE*. Recuperado el 26 de Junio de 2018, de RAE: <http://dle.rae.es/?id=BaQV1UF|BaQuS05>
- Rodríguez, Á., Marín , L., & Leone, M. (1993). El machismo en el Imaginario Social. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 25(2), 275 - 284. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/805/80525209.pdf>
- Sociedad Española de Toxicomanía. (2006). *Tratado SET de Trastornos Adictivos*. Madrid, España: Editorial Médica Panamericana. Obtenido de <https://books.google.com.ec/books?id=bnV6Tx6hD5cC&pg=PA447&dq=psicoeducacion+en+la+sociedad&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwjzhaGokLbaAhVNP8KHff3B3AQ6AEIJAA#v=onepage&q=psicoeducacion%20en%20la%20sociedad&f=false>
- Stolcke, V. (2000). ¿Es el sexo para el género lo que la raza para la etnicidad... y la naturaleza para la sociedad? *Política y Cultura*(14), 25 - 60 . Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/267/26701403.pdf>
- Valdés, R. (1987). El Análisis Morfológico del Cuento. *Aisthesis*(20), 19-22. Obtenido de [https://www.google.com.ec/url?sa=t&source=web&rct=j&url=http://estetica.uc.cl/images/stories/Aisthesis1/Aisthesis20/el%2520anlisis%2520morfolgico%2520del%2520cuento\\_regina%2520valdes%2520b.pdf&ved=2ahUKEwi60baZse\\_bAhUGKKwKHf8nB64QFjAAegQIARAB&usg=AOvVaw3C](https://www.google.com.ec/url?sa=t&source=web&rct=j&url=http://estetica.uc.cl/images/stories/Aisthesis1/Aisthesis20/el%2520anlisis%2520morfolgico%2520del%2520cuento_regina%2520valdes%2520b.pdf&ved=2ahUKEwi60baZse_bAhUGKKwKHf8nB64QFjAAegQIARAB&usg=AOvVaw3C)
- Vásconez, I. (Diciembre de 2017). Prácticas de crianza eductivas y machismo: influencia en el desarrollo del lenguaje de infantes de 18 meses en diversas regiones del Ecuador (Tesis inédita de maestría). Guayaquil: Universidad Casa Grande.
- Vigotski, L. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (Tercera ed.). Barcelona: Ed. Crítica.

Yubero, S. (2005). Socialización y aprendizaje social. *Psicología social, cultura y educación*, 819 - 844. Obtenido de

<https://www.ehu.es/documents/1463215/1504276/Capitulo+XXIV.pdf>

Zapata, J., Rangel, A., & García, J. (2015). Psicoeducación en esquizofrenia. *Revista colombiana de Psiquiatría*, 44(3), 143 - 149 . Obtenido de

<http://www.scielo.org.co/pdf/rcp/v44n3/v44n3a04.pdf>