

upna

Universidad Pública de Navarra  
Nafarroako Unibertsitate Publikoa

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS, SOCIALES Y DE LA  
EDUCACIÓN

*GIZA, GIZARTE ETA HEZKUNTZA ZIENTZIEN FAKULTATEA*

**Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria**

**Unibertsitate Masterra Bigarren Hezkuntzako Irakasletzan**

# **Relaciones de género y comunicación inclusiva en el aula de Lengua Castellana**

**Estudiante/Ikaslea: Itziar Iturri Zabalza**

Tutora/Tutorea: Magdalena Romera Ciria

**Especialidad/Espezialitatea: Lengua Castellana y Literatura**

**Junio de 2022**

## **RESUMEN**

Las interacciones entre personas están mediadas por contextos complejos que influyen en cómo se emite y se recibe un mensaje. Asimismo, el lenguaje transmite los imaginarios colectivos, por lo que aquello que no se nombra puede no llegar a conocerse. Frente a esta invisibilización, surge la propuesta de la comunicación inclusiva para visibilizar la desigualdad que oculta el discurso dominante. Esta investigación tiene como objetivo observar qué influencia ejerce la formación en comunicación inclusiva en la asignatura de Lengua castellana y literatura en las propias interacciones de género del alumnado. Concluimos que el trabajo de la comunicación inclusiva repercute en la mejora de las interacciones de género del alumnado. A pesar de ello, sin la transversalización del género en todas las etapas educativas, estos cambios son limitados.

**Palabras clave:** interacciones discursivas, género, educación, lenguaje inclusivo, aula de Lengua Castellana.

## **ABSTRACT**

How we understand a message is deeply influenced by the different contexts we carry out human interactions. Moreover, language itself has the ability to show a certain vision of the world, which could lead to never understanding those visions that are not spoken up. As an opposition to this, inclusive communication was created. The aim of this investigation is to see if working on inclusive communication skills has a positive impact on how boys and girls interact. The analysis of the data shows that there is some kind of positive impact. Nevertheless, the change in interaction is limited without gender mainstreaming in all educational stages.

**Key words:** discourse interaction, gender, education, inclusive language, Spanish language classroom.

# ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	6
<b>MARCO TEÓRICO</b> .....	7
1. GÉNERO.....	7
2. LENGUAJE, PODER Y DISCURSO SOCIAL .....	8
2.1. Actos de habla, interaccionismo sociodiscursivo y prácticas discursivas .....	8
2.2. Comunicación inclusiva.....	10
2.3. Coeducación y antecedentes de trabajo del género en el aula .....	10
3. RELACIONES DE GÉNERO EN LA ADOLESCENCIA .....	11
3.1. El género en la adolescencia.....	11
3.2. Interacciones discursivas en el aula .....	12
<b>METODOLOGÍA</b> .....	14
1. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN, HIPÓTESIS Y OBJETIVOS.....	14
1.1. Pregunta de investigación .....	14
1.2. Hipótesis de partida.....	14
1.3. Objetivos.....	14
1.3.1. General.....	14
1.3.2. Específicos.....	14
2. MARCO METODOLÓGICO .....	15
2.1. Metodología.....	15
2.2. Selección de la muestra .....	15
2.3. Instrumentos de recogida de datos.....	16
2.4. Secuenciación, recogida de datos y evaluación .....	18
2.5. Resultados.....	19
<b>ANÁLISIS RESULTADOS</b> .....	20
1. RESULTADOS DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA.....	20
1.1. Objetivos de la secuencia .....	20
1.2. Evaluación de la tarea final y eficacia de la secuencia .....	20
1.2.1. Primera sesión.....	20
1.2.2. Segunda sesión .....	21
1.2.3. Tercera sesión .....	22
1.2.4. Cuarta sesión y conclusiones finales.....	22
2. RESULTADOS DE LA OBSERVACIÓN .....	23
2.1. Resultados cuantitativos .....	23

<b>2.1.1.</b>	<b><i>Olvidar y prestar materiales</i></b> .....	23
<b>2.1.2.</b>	<b><i>Quejarse en el aula</i></b> .....	25
<b>2.1.3.</b>	<b><i>Hablar a la profesora en tono poco respetuoso</i></b> .....	25
<b>2.1.4.</b>	<b><i>Bromas a compañeros y compañeras</i></b> .....	26
<b>2.1.5.</b>	<b><i>Insultar a compañeros y compañeras</i></b> .....	26
<b>2.1.6.</b>	<b><i>Participación con respecto al contenido de la materia</i></b> .....	27
<b>2.1.7.</b>	<b><i>Hablar en alto para toda la clase</i></b> .....	28
<b>2.1.8.</b>	<b><i>Hablar sobre temas relativos a la competición</i></b> .....	28
<b>2.1.9.</b>	<b><i>Hablar sobre temas relativos a los estudios, el deber y la convivencia</i></b> .....	29
<b>2.1.10.</b>	<b><i>Mandar callar a sus compañeros y compañeras</i></b> .....	29
<b>2.1.11.</b>	<b><i>Uso de expresiones sexistas, transfobas u homófobas</i></b> .....	30
<b>2.1.12.</b>	<b><i>Uso de masculino genérico</i></b> .....	31
<b>2.1.13.</b>	<b><i>Adjetivación despectiva</i></b> .....	31
<b>2.1.14.</b>	<b><i>Uso y cuidado de materiales y mobiliario</i></b> .....	32
<b>2.1.15.</b>	<b><i>Interacciones verbales con el otro género</i></b> .....	32
<b>2.1.16.</b>	<b><i>Interacciones verbales con su género</i></b> .....	33
<b>2.2.</b>	<b>Resultados cualitativos de la observación</b> .....	34
<b>2.2.1.</b>	<b><i>Participación</i></b> .....	34
<b>2.2.2.</b>	<b><i>Uso de espacios</i></b> .....	34
<b>2.2.3.</b>	<b><i>Discurso masculino y femenino</i></b> .....	36
<b>2.2.4.</b>	<b><i>Relaciones entre géneros</i></b> .....	36
<b>2.2.5.</b>	<b><i>Relaciones de cooperación</i></b> .....	36
<b>3.</b>	<b>DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS</b> .....	37
<b>3.1.</b>	<b>Participación</b> .....	37
<b>3.2.</b>	<b>Uso de espacios</b> .....	38
<b>3.2.1.</b>	<b><i>Uso del espacio temporal</i></b> .....	38
<b>3.2.2.</b>	<b><i>Uso del espacio auditivo</i></b> .....	39
<b>3.2.3.</b>	<b><i>Uso de materiales y mobiliario</i></b> .....	40
<b>3.3.</b>	<b>Discurso masculino y femenino</b> .....	41
<b>3.4.</b>	<b>Relaciones entre géneros</b> .....	43
<b>3.5.</b>	<b>Relaciones de cooperación</b> .....	44
	<b>CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y LÍNEAS ABIERTAS</b> .....	45
<b>1.</b>	<b>CONCLUSIONES</b> .....	45
<b>1.1.</b>	<b>O.E. 1: Comprobar si aumenta la participación de las chicas en el aula</b> .....	45

1.2. O.E. 2: Percibir si hay cambios en los usos de los espacios.....	46
1.3. O.E. 3: Apreciar si hay cambios en la comunicación intragénero y si las relaciones entre géneros son más respetuosas .....	47
1.4. O.E. 4: Comprobar si se generan más relaciones cooperativas.....	47
2. LIMITACIONES.....	48
3. LÍNEAS ABIERTAS .....	49
<i>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</i> .....	50
<i>ANEXOS</i> .....	56

## **INTRODUCCIÓN**

El lenguaje tiene la capacidad de crear realidades y de representar el mundo de determinada manera (Butler, 2009). Por esto mismo, aquello que no nombramos corre el riesgo de no tener la misma visibilidad que lo que acostumbramos a nombrar.

Si tenemos en cuenta que la educación se da, entre otros, a través del lenguaje y de que la adolescencia es una época crítica en el desarrollo tanto cognitivo como psicosocial de las personas (Arconada Melero et al., 2017; Canal Rodríguez & Megías Quirós, 2016; Castilla Carramiñana, 2018), resulta de interés estudiar qué discursos en materia de convivencia e igualdad son los hegemónicos y cómo se trasladan al aula de secundaria. En definitiva, abordar el género en el aula y la desigualdad discursiva dentro de la misma, haciendo hincapié en el lenguaje utilizado, cuestión de especial interés en la asignatura de Lengua castellana y literatura, es importante a la hora de construir entornos de aula más igualitarios, así como para favorecer el desarrollo pleno y en igualdad de todo el alumnado (Arconada Melero et al., 2017; Subirats Martori & Tomé, 2007).

En el caso de Navarra, ya se ha llevado adelante un proyecto coeducativo para integrar la perspectiva de género en todas las etapas, proyecto que es todavía reciente, no se ha aplicado en todos los centros y no ha podido evaluarse (Arconada Melero et al., 2017). En todo caso, la educación en igualdad todavía no es una realidad, tal y como exponen diversos estudios que todavía observan desigualdades de género en el propio currículo elegido, en los tratos entre alumnado o en los usos del espacio y el tiempo, tanto fuera como dentro del aula (Gardner, 2019; Lledó Cunill, 2016; Muñoz Tinoco et al., 2008; Ruiz Repullo, 2016; Sanmartín Ortí et al., 2014; Sauntson, 2012; Swann & Graddol, 2008; Vila Carneiro, 2020). A día de hoy, si bien ha habido avances, el trabajo en igualdad sigue quedando en muchas ocasiones en manos de profesorado con interés y compromiso por esta (Platero Méndez, 2014).

De esta premisa, surge el objetivo general de esta investigación, que busca analizar si el trabajo de la comunicación inclusiva en el aula de lengua castellana influye de alguna manera en la mejora de las interacciones de género del alumnado.

Dicho esto, exponemos brevemente la estructura de la investigación. En primer lugar, hacemos una breve contextualización de la temática trabajada, para después, acercamos a los ejes temáticos sobre los que se sustenta esta investigación. Una vez expuesto el marco de referencia y algunos antecedentes, exponemos la metodología sobre la que se ha sustentado y desarrollado la investigación. Posteriormente, ponemos en común los resultados con este marco de referencia y presentamos las principales conclusiones que extraeríamos en relación con los objetivos. Finalmente, terminamos este trabajo mostrando las limitaciones de la investigación, así como algunas de las líneas que dejaría abiertas.

## **MARCO TEÓRICO**

Antes de empezar con la investigación, es preciso realizar una breve contextualización sobre lo estudiado al respecto de la materia en cuestión. Para ello, primero ahondaremos en las nociones de sexo y de género, para después ponerlas en relación con las teorías tanto sociales como lingüísticas sobre las interacciones verbales y no verbales. Para terminar, vemos cómo se traduce lo anterior en el aula de Lengua castellana.

### **1. GÉNERO**

Aun existiendo multitud de debates con respecto al significado del término, seguimos la propuesta definir el uso teórico que proporcionamos al género en cada investigación (Viveros Vigoya, 2016). Así, definimos el género como la categoría que estudia el sistema de poder e ideología social binaria sobre la que se construye la subordinación de lo femenino con respecto a lo masculino a través de la división sexual (Duval, 2021; Pujal i Llombart & Amigot Leache, 2010). Araya (2015) indica lo siguiente a este respecto:

La riqueza y dinamicidad del género como categoría analítica, por consiguiente, reside en que ha permitido el desenmascaramiento del rol ideologizante de creencias compartidas contribuyentes de la desigualdad y desvalorización de las mujeres y de lo relacionado con lo femenino. Su uso refiere al complejo mundo de lo social, pues es en esta esfera, a partir de los cuerpos sexuados, donde la diferenciación tiene su fundamentación y justificación. De ahí que no solo focaliza las relaciones sociales entre mujeres y hombres, sino también entre las mismas mujeres y entre los hombres (Araya Umaña, 2015, p. 292).

La separación y jerarquización social de lo masculino y femenino es, por tanto, un constructo sociocultural surgido en un contexto determinado (Haraway, 1995) que se ha mantenido en el tiempo a través de la repetición de determinadas prácticas (Butler & Lourties, 1998). Estas prácticas repetidas en el tiempo acaban creando la ilusión de una identidad de género estable (Butler, 2007); es decir, el género configura a través de estos procesos discursivos la identidad subjetiva, social y relacional de las personas en base a su corporalidad (Foucault, 2002). Esta misma separación delegaría a las mujeres a una esfera privada de cuidados y emocionalidad, mientras que los hombres se harían cargo del espacio público, del trabajo, el éxito y el conocimiento; siendo ellos los sujetos agentes y ellas objeto subordinado a los hombres (Pujal i Llombart & Amigot Leache, 2010).

Debemos destacar, no obstante, que el género como sistema social no es el único que opera generando desigualdad, puesto que está configurado en interacción con otros sistemas, como pueden ser el de la raza, la sexualidad o la clase social (Viveros Vigoya, 2016). Este paradigma también se plantea con el nombre de sistema del biopoder, en el que se toma la corporalidad en sí misma como referencia y eje de control relacional, social y subjetivo (Foucault, 1991). Como decíamos, no entendemos estas divisiones como categorías independientes, sino imbricadas, de ahí que no

podamos hablar de una única manera de experimentar la masculinidad, la raza o la subordinación por género, como no podemos hablar de un único sujeto mujer (Crenshaw, 1991; Puar, 2013; Vázquez Parra, 2020).

Por otro lado, siendo una cuestión de gran interés en la adolescencia, el género también construiría el deseo sexoafectivo, de manera que aquello que se saliera de lo establecido por los roles de la heterosexualidad obligatoria (Wittig, 2006) se castigara o no se comprendiera por ir en contra de la naturaleza o discurso hegemónico (Butler, 2007; Butler & Lourties, 1998; Duval, 2021). La unión obligatoria de mujer/feminidad-hombre/masculinidad con la heterosexualidad lleva a que toda disidencia de lo anterior no se reconozca, genere confusión o se penalice por desestabilizar la construcción binaria y complementaria del género como sistema (Pujal i Llobart & Amigot Leache, 2010). Por tanto, con el objetivo de reconducir los comportamientos de las personas en base a su género, surgen dos tipos de violencia: la estructural o contra las mujeres por el hecho de serlo y la correctiva o lgtbifobia, que implicaría violencia contra las personas disidentes de sexualidad o identidad de género (Duval, 2021). Dentro de estas violencias, encontramos algunas de mayor intensidad (violencia física, verbal...) y violencias sutiles como el *manspreading*, el *mansplaining*, los micromachismos o las expresiones discriminatorias por razón de género o identidad (Bosch-Fiol & Ferrer-Pérez, 2012; Ruiz Repullo, 2016).

Hemos podido ver que son las propias interacciones o prácticas discursivas las que legitiman la desigualdad y el ejercicio de poder (Wodak & Fairclough, 2000). Por tanto, ¿podemos disociar lenguaje de prácticas sociales?

## **2. LENGUAJE, PODER Y DISCURSO SOCIAL**

### **2.1. Actos de habla, interaccionismo sociodiscursivo y prácticas discursivas**

Desde una perspectiva social, las prácticas discursivas hacen referencia a todo aquel contenido, sea verbal o no, expresado desde la corporalidad como punto de partida, lo que hace del lenguaje un acto comunicativo y generador de la identidad (Butler, 2007, 2009).

Las teorías sobre las prácticas discursivas como creadoras de espacios de poder (Foucault, 1991, 2002), además, estarían sustentadas en la teoría de los actos del habla del lingüista John Austin, que luego fueron revisitadas por Habermas y Stearle mediante las teorías del acto comunicativo perlocutivo e ilocutivo (Soler & Flecha, 2010). Estas teorías harían referencia a la intencionalidad del emisor o emisora y la interpretación de su receptor o receptora. En el caso de los actos ilocutivos, no habría necesariamente una intención de persuadir, sino de llegar a un consenso desde el diálogo y la igualdad. No obstante, en los actos perlocutivos, habría una intención, verbal o no verbal, de persuadir, coaccionar o dominar a la otra parte, desde la que se generaría un acto comunicativo de poder (Oliver & Gatt, 2010).



El acto perlocutivo, que no tiene por qué tener necesariamente una intención de persuasión o coacción por parte del emisor o emisora (Soler & Flecha, 2010), se sitúa en un contexto comunicativo. En este también toman parte agentes sociales, por lo que en un contexto de desigualdad, una interacción en la que no tiene por qué haber un deseo de persuasión intencionado, pueden darse situaciones desiguales, precisamente por una estructura social que genera dinámicas de poder o de intimidación que llevan a emitir y a interpretar mensajes de maneras desiguales (Butler, 2006, 2009; Oliver & Gatt, 2010; Pujal i Llombart & Amigot Leache, 2010).

Al mismo tiempo, desde la teoría del interaccionismo sociodiscursivo, se considera el lenguaje el punto de partida a la hora de crear la identidad propia (Bronckart, 2004). Según este autor, la identidad se construye de manera bidireccional: en la interacción con otras personas y desde la interacción con otras personas; es decir, imbricada al lenguaje. La identidad de género se estudia, igualmente, como una construcción desde y con las personas; es decir, desde la comunicación con otras personas (Butler, 2007).

Podemos relacionar los estudios sobre las formas en las que se manifiestan los aprendizajes de género con el propio interaccionismo sociodiscursivo, pues en ambos se toma como premisa que los actos, actividades o interacciones discursivas preceden al lenguaje y que este es producto y representación directa de haber adquirido el imaginario colectivo derivado de la comunicación en sí misma, en retroalimentación (Bronckart, 2004; Soler & Flecha, 2010). Desde los estudios de género, el lenguaje y la comunicación en sí misma toman un papel central en la construcción de la identidad de género y sus espacios de poder, puesto que son el canal mediante el que se legitima el sistema, al mismo tiempo que representa el imaginario colectivo sobre los cuerpos y sus formas de comunicarse (Butler, 2006; Butler & Lourties, 1998; de Lauretis, 1989; Duval, 2021; Pujal i Llombart & Amigot Leache, 2010).

Ambas teorías beben de diferentes posturas de la filosofía, de las ciencias sociales y de la lingüística. El lenguaje es, al fin y al cabo, la herramienta que favorece la comunicación y la creación de realidades, por lo que esta está supeditada a la existencia de las personas y a su interacción (Alonso Fourcade & Bronckart, 2007). En definitiva, no es posible separar lenguaje e interacción; el lenguaje existe en un contexto determinado y cada interacción influye sobre el mismo (Bajtín, 2012). Así pues, no es posible estudiarlo como un ente separado de su contexto ni de la interacción, puesto que la ideología y contexto de los o las hablantes implicados influyen en la manera en la que algo se dice o se interpreta (Bronckart, 2004).

Al mismo tiempo, desde la corriente lingüística del análisis crítico del discurso, las interacciones se contemplan dentro de un contexto en el que no solo las palabras cuentan. Además de que estas escondan ideologías o imaginarios de poder e influyan de forma tanto verbal como no verbal en el acto comunicativo, estos mismos imaginarios condicionan la elección de palabras y la

forma en la que se da la propia interacción (Dijk, 2010; Fairclough, 2013; Wodak & Fairclough, 2000; Wodak & Meyer, 2001). Estos imaginarios también influenciarían en qué interacciones se consideran normales y cuáles no en el acto comunicativo y sería necesario detectarlas para poder transformarlas (Peñarín, 1980).

Con todo esto, vemos que la desigualdad, en este caso de género, está imbricada en el discurso y no se llega a detectar. Al ser el aula un espacio discursivo (Sauntson, 2012; Swann & Graddol, 2008; Vila Carneiro, 2020), cabe preguntarse: ¿de qué manera se refleja todo esto en la misma? En el caso de la asignatura de lengua castellana y literatura, en la que la comunicación es especialmente de interés, ¿de qué manera podemos abordarla de forma efectiva?

## **2.2. Comunicación inclusiva**

El hecho de que podamos detectar o comprender lo que hay detrás de nuestras prácticas discursivas no significa que estas no formen parte profunda de nuestra identidad y que sea tarea sencilla subvertirlas. No podemos perder de vista que, aun siendo conscientes de ellas, la identidad, y concretamente la de género, no es elegida ni autodeterminada (Coll-Planas & Missé Sánchez, 2015; Duval, 2021).

A pesar de lo complejo de lo anterior, desde los feminismos y activismos sociales en general, se han propuesto multitud de guías y buenas prácticas para modificar nuestras prácticas discursivas con el objetivo de generar espacios igualitarios, de consenso y no coacción o discriminación hacia ninguna persona, independientemente de su género, raza o posición socioeconómica, entre otros (Platero Méndez, 2014, 2018). Estas prácticas buscarían hacer frente al denominado sexismo lingüístico, término que hace referencia a que el lenguaje construye realidades y es a través de este que podemos o bien perpetuar o deslegitimar el sexismo y, en un sentido amplio, la homofobia, la transfobia o la desigualdad social (Lledó Cunill, 1995).

Dicho todo lo anterior, cabe preguntarse, ¿se aborda esto desde la educación? Y, si se hace, ¿de qué manera? ¿Está sistematizado?

## **2.3. Coeducación y antecedentes de trabajo del género en el aula**

Entre las funciones que tiene la educación como agente educador, encontramos la de transmisión y legitimación de los imaginarios hegemónicos de la sociedad, que lleva a cabo mediante la enseñanza de los elementos culturales considerados prestigiosos por las élites o grupos sociales que están en la parte superior de la escala social (Guerrero Serrón, 1996). Por esto mismo, si acotamos este asunto al aula de lengua castellana, vemos que la variedad lingüística que se transmite y enseña principalmente es la de prestigio o el español estándar (Vázquez & Varela, 2015). Además, en el Decreto Foral 24/2015, por el momento no se contempla la comunicación inclusiva como contenido

para trabajar a nivel curricular en la asignatura de lengua castellana, aunque la igualdad sí se considere un punto a garantizar en todos los ámbitos.

La igualdad ya se trabaja desde la intervención comunitaria, mediante charlas de educación sexual, formaciones específicas, sensibilización, activismo y mucho más (Castilla Carramiñana, 2018), con el objetivo de reducir la desigualdad fuera del aula. No obstante, hasta entrados en los últimos años, en el caso de Navarra, no se ha abordado este trabajo en el aula, salvo en ocasiones contadas por convicción personal del profesorado (Platero Méndez, 2018).

Es en la segunda década de este siglo cuando empieza a trabajarse para implementar todo lo anterior de forma transversal en el espacio educativo formal a través de la coeducación (Arconada Melero et al., 2017). La coeducación hace referencia a la educación con perspectiva de género, en la que se trabaja activamente para educar en igualdad, sin razones de discriminación de ningún tipo (Arconada Melero et al., 2017; Subirats Martori & Tomé, 2007). Ya se ha estudiado que la implementación de la perspectiva de género en la educación tiene efectos positivos en las dinámicas de género del aula (Bousted, 1989; Myhill, 2002; Skelton & Francis, 2011; Vila Carneiro, 2020); también en la asignatura de Lengua castellana (Lledó Cunill, 2016; Machín Fernández, 2021).

Habiendo un amplio consenso acerca de la desigualdad de género en Navarra que ha permitido el desarrollo de un plan coeducativo, ¿a qué se atiende en un aula para no incurrir en desigualdad? ¿De qué manera interactúan los y las adolescentes? ¿Lo hacen de manera igualitaria?

### **3. RELACIONES DE GÉNERO EN LA ADOLESCENCIA**

#### **3.1. El género en la adolescencia**

Antes de introducirnos en las prácticas discursivas específicas que se dan en el aula, cabe hacer mención breve a la construcción de la identidad de género de los y las adolescentes para poder comprender las interacciones entre ellos y ellas.

Los y las adolescentes consideran la igualdad de género una realidad, la cual está más cerca de ser aparente que real (Sanmartín Ortí et al., 2014). De hecho, esta misma ilusión de igualdad genera que, en muchas ocasiones, las adolescentes que sufren violencia de género no sean capaces o bien de detectarla (con su consiguiente naturalización) o de aceptarla y hacer algo al respecto (Ruiz Repullo, 2016).

A pesar de que se considere, en muchos casos, que la desigualdad de género forma parte del pasado, al analizar el discurso de los y las adolescentes, se siguen observando prácticas discursivas que se consideraban superadas y un ideal de la feminidad supeditado a una masculinidad con características rígidas (Canal Rodríguez & Megías Quirós, 2016).

Según recaban este autor y autora, a grandes rasgos, los y las adolescentes opinan que lo que mejor define a las chicas es la sensibilidad, la consciencia y preocupación por su imagen, la

responsabilidad, la prudencia, el cuidado, el trabajo en los estudios y la ternura. Mientras tanto, los hombres se definen como activos, independientes, resolutivos, competitivos, posesivos y celosos (Sanmartín Ortí et al., 2014). Podemos relacionar estas percepciones con los discursos clásicos sobre los que se sustenta el género como sistema de poder: asociar al cuerpo, leído en clave patriarcal, unas características concretas que tomarán lo femenino como lo inocente, dependiente, delicado y pasivo, que estará a su vez subordinado a lo masculino; que será lo activo, competitivo, independiente y posesivo (G. Abiétar, 2019; García-Granero Gascó, 2017; Pujal i Llombart & Amigot Leache, 2010).

A la hora de trasladar lo anterior al aula de lengua castellana, las percepciones de las y los adolescentes con respecto a qué son y qué no un hombre y una mujer, si tomamos como referencia que las interacciones y el lenguaje son reflejo de la ideología de las personas que forman parte de la interacción (Bronckart, 2004), cabe esperar que la desigualdad de género también se vea en las interacciones en el aula.

### **3.2. Interacciones discursivas en el aula**

Al ser el aula un espacio social de encuentro y el género un sistema discursivo y comunicativo, es natural que los imaginarios sociales se reflejen en las interacciones diarias, tanto a nivel verbal como no verbal (Sauntson, 2012), por lo que este termina siendo un factor determinante a la hora de establecer relaciones con los compañeros y compañeras.

En el caso de los chicos, ellos prefieren juntarse casi exclusivamente con otros chicos y, si se relacionan con chicas, lo hacen mayoritariamente con intenciones romántico-afectivas. En el caso de las chicas, ellas sí se juntan con ellos con diferentes intenciones, sin ninguna que prevalezca en especial (Ruíz Pinto, 2016). Esta misma autora indica que, al mismo tiempo, los chicos suelen tener interacciones más a menudo relacionadas con la competición y el ocio, mientras que las chicas tienen conversaciones más centradas en el trabajo del aula o los cuidados. Lo anterior se relaciona con la construcción de la identidad masculina occidental, en la que se espera de los chicos una actitud más activa y resolutiva, que se centra en otros iguales (hombres) y toma lo femenino como interés romántico y de carácter cosificado; mientras que la identidad femenina requeriría a las mujeres una atención más focalizada en la emocionalidad, los vínculos y la cooperación (Pujal i Llombart & Amigot Leache, 2010).

Al mismo tiempo, en muchos casos, a pesar de tener percepciones e intenciones diferenciadas, chicos y chicas coinciden en reafirmarse en su género y la discursividad asociada al mismo, porque ambos niegan querer tener una relación con alguien de su mismo género o intercambiar ropa entre géneros (Ruiz Pinto, 2016). Lo anterior va en línea con lo que mencionábamos arriba, relativo a la triple unión sexo-género-deseo (Butler, 2007) que establece que, en función de nuestra corporalidad, se nos socializa de una manera y deseamos en dirección heterosexual. Esta estructura toma al hombre como epicentro, como sujeto que no es ni mujer ni homosexual, y la mujer que está subordinada a este y

que lo desea (Cabezas & Berná, 2013). De esta manera, los hombres no pueden ser mujeres ni desear como ellas, ni las mujeres pueden no ser como se espera que sea una mujer ni desear como un hombre (Duval, 2021).

En definitiva, el aula termina siendo un reflejo y repetición de la realidad social desigual a través de las interacciones de género que se dan en la misma (Bronckart, 2004; Dijk, 2010; Wodak & Fairclough, 2000). Así pues, en muchas aulas, sigue primando la voz y el deseo de los hombres, ocupando ellos más espacio y tiempos de habla aún sin saber del contenido, mientras que ellas, en muchas ocasiones, no encuentran el espacio para participar incluso cuando sí conocen las respuestas (Subirats Martori & Tomé, 2007). Al fin y al cabo, aun cuando el aula ya no está segregada por sexos, el alumnado sigue separándose por géneros en un mismo espacio y acudiendo a unas personas o a otras en función de las necesidades que tenga, lo cual deja en evidencia la todavía presente división sexual y socialización diferenciadas (Ruiz Pinto, 2016; Sanmartín Ortí et al., 2014; Sauntson, 2012; Swann & Graddol, 2008).

## **METODOLOGÍA**

### **1. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN, HIPÓTESIS Y OBJETIVOS**

#### **1.1. Pregunta de investigación**

Esta investigación tiene como objetivo principal analizar si el trabajo de la comunicación inclusiva en el aula de lengua castellana tiene la capacidad de influir de alguna manera en la mejora de las interacciones de género del alumnado. Se pretende observar, entre otros, si hay cambios en la participación, en las interacciones entre géneros e intragénero o si se generan relaciones más cooperativas.

#### **1.2. Hipótesis de partida**

Tomando esto como punto de partida, barajamos cuatro hipótesis diferentes, además de la hipótesis transversal de que todo cambio o mejoría estaría sujeto a limitaciones generadas por el propio contexto en el que se desarrollan, puesto que el instituto no es el único agente educador. Ahora bien, las hipótesis son:

- No va a haber resistencia al trabajar la comunicación inclusiva y las interacciones van a cambiar.
- No va a haber resistencia y las interacciones no van a cambiar.
- Va a haber resistencia o conflicto y las relaciones van a cambiar.
- Va a haber resistencia o conflicto y las relaciones no van a cambiar.

#### **1.3. Objetivos**

##### **1.3.1. General**

El objetivo general de este Trabajo Fin de Máster es analizar desde la perspectiva de género si el trabajo de la comunicación inclusiva en el aula de lengua castellana influye en las interacciones de género del alumnado.

##### **1.3.2. Específicos**

Dentro de los objetivos específicos, encontramos:

1. Comprobar si aumenta la participación de las chicas en el aula.
2. Percibir si hay cambios en los usos de los espacios.
3. Apreciar si hay cambios en la comunicación intragénero y si las relaciones entre géneros son más respetuosas.
4. Ver si se generan más relaciones cooperativas.

Planteamos estos objetivos con un interés por incorporar la perspectiva de género en el aula de lengua castellana, siguiendo lo ya propuesto desde las propuestas coeducativas, al considerar el

género un aprendizaje transversal que, además, impacta en las interacciones del aula al transformar el imaginario, que a su vez influye en la interacción (Lledó Cunill, 2016; Wodak & Fairclough, 2000).

## **2. MARCO METODOLÓGICO**

### **2.1. Metodología**

Tomamos como referencia un enfoque mixto (Osorio González & Castro Ricalde, 2021; Pérez Andrés, 2002; Urraco Solanilla, 2007). La metodología cuantitativa nos permite responder al objetivo principal de la investigación de forma cuantificada; es decir, nos permite medir si ha habido un cambio en las interacciones de género del alumnado (Osorio González & Castro Ricalde, 2021). Al combinarla con la metodología cualitativa, se profundiza en el fenómeno y en las estructuras sociales subyacentes a los datos cuantificados (Strauss & Corbin, 1998; Urraco Solanilla, 2007). Asimismo, esta investigación tiene carácter experimental y busca aproximarse a las potencialidades de cambio en las relaciones entre géneros que puede ejercer el trabajo de la comunicación inclusiva en el aula.

### **2.2. Selección de la muestra**

Este estudio se llevó a cabo en un I.E.S.O. que imparte su docencia solo en el modelo D (enseñanza impartida en euskera). En cuanto al alumnado, no hay gran diversidad en cuanto al origen; de hecho, según datos del centro, solo el 3 % del alumnado es de origen extranjero. Igualmente, encontramos que el nivel socioeconómico de la mayoría del alumnado es medio, habiendo muy poco alumnado en riesgo de exclusión. Además, la mayoría del alumnado es del barrio o de barrios y pueblos cercanos. La mayoría tiene el castellano como primera lengua y ha aprendido euskera desde infantil.

Se seleccionaron dos grupos de 4º de la E.S.O.<sup>1</sup> por ser los facilitados por el centro para realizar esta investigación. Teniendo en cuenta que el alumnado de este curso, con edades entre 15-16 años, puede haber pasado ya por la etapa difusa de la adolescencia y se encuentra en la denominada etapa moratoria (Marcia, 1966), se consideró un grupo adecuado para desarrollar nuestros objetivos. En la etapa moratoria, según Marcia (1966), los y las adolescentes tienen predisposición para conocer otros puntos de vista y seleccionar aquel que más encaje en sus ideas. Es por eso una edad adecuada para trabajar en una complejidad mayor que en edades inferiores un tema como el análisis del discurso propio y sus repercusiones en el entorno. Al trabajar con dos grupos, la muestra completa es de 39 alumnos y alumnas, con un total de 27 chicos y 12 chicas.

Ambos grupos tenían a la misma profesora tutora, quien nos informó inicialmente de las características de los mismos. En lo que respecta al grupo 1, se trata de una clase con 20 personas, de las cuales 14 son chicos y 6 chicas. Antes de hacer la entrevista, la tutora hizo una primera aproximación de la clase y nos trasladó que la mayoría masculina influye en las dinámicas grupales<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> : Grupo 1 = 4ºA; grupo 2 = 4ºB.

<sup>2</sup> : La entrevista realizada a la profesora es inédita. Ver Anexo 5 para consultar las preguntas de la misma.

Según ella, eran los chicos los que más espacio ocupaban, tanto a nivel auditivo como físico (emisión de sonidos, movimiento por el aula...). También, indicaba que, en ambos grupos, las chicas solían ser más respetuosas y responsables, mientras que los chicos olvidaban mucho más lo que tenían que hacer o incluso los propios materiales.

En el caso del segundo grupo, era un aula de 13 chicos y 6 chicas, por lo que había 19 integrantes en total. Según la profesora tutora, este grupo era mucho más tranquilo y respetuoso que el otro, más disruptivo. En esta clase, admitía que podía prestar más atención a las chicas y equilibrar los turnos de palabra. También, indicaba que este grupo era el activista del instituto. Por lo visto, casi toda la clase estaba formada en feminismo y activismo LGBTQ+, en mayor o menor medida. Esto, según ella, influía en la relación que tienen entre ellos y ellas. Además, decía que las chicas participaban mucho más en esta clase que en la otra y lo relacionaba directamente con su empoderamiento.

### **2.3. Instrumentos de recogida de datos**

Para desarrollar los objetivos planteados, se emplearon diferentes herramientas de recogida de datos. En primer lugar, como se ha mencionado, la investigación es principalmente de corte cualitativo, pero para poder medir un cambio en las interacciones de género, hicimos uso de una plantilla de observación de tipo escalar. En esta, se medirían las interacciones previamente delimitadas según los objetivos específicos, tanto antes como después de la intervención didáctica (ver Anexo 4). Los indicadores establecidos guardan estrecha relación con la bibliografía consultada que ya ha analizado el discurso e interacciones de género en el aula (Gardner, 2019; Muñoz Tinoco et al., 2008; Ruiz Pinto, 2016; Swann & Graddol, 2008). En la Tabla 1 se exponen los indicadores y los objetivos que se persiguen al analizarlos.



**Tabla 1.**

Justificación de la elección de indicadores en base a los objetivos

<b>Indicadores</b>	<b>Objetivos</b>
Olvida materiales	Observar las relaciones de cooperación.
Presta materiales	
Se queja	Observar si hay participación desigual, de qué forma interactúan en la participación, si es o no en relación con la materia y si los temas en los que participan son diferentes en base al género. Además, se busca ver si diferencias en el trato entre ellos y ellas, si se respetan más o menos en función del género.
Vacila a la profesora	
Vacila a sus compañeros/as	
Insulta a sus compañeros/as	
Participa con respecto al contenido	
Habla en alto para toda la clase	
Habla de temas relativos a la competición	
Habla de temas relativos a los estudios o deber, convivencia.	Observar explicitaciones directas de sus imaginarios de género.
Manda a callar a sus compañeros/as de manera hostil	
Manda a callar de manera indirecta	
Utiliza expresiones sexistas, transfobas u homófobas	Ver si hay usos del espacio diferenciados.
Utiliza el masculino genérico	
Utiliza la adjetivación despectiva	
No cuida el mobiliario o lo utiliza fuera de tiempo (saca el Chromebook cuando no debe, mueve mesas cuando no debe).	Ver si el trato cambia en función del género y si se habla con uno u otro dependiendo del tema.
Interactúa con el otro grupo	
Interactúa con su grupo	

En relación con estos instrumentos, utilizamos en segundo lugar la entrevista a la profesora puesto que es ella quien conoce al alumnado de los grupos y sus comportamientos. Para llevarla a cabo, se hace uso de la entrevista estructurada abierta, porque permite atender elementos previamente delimitados en relación con los objetivos y el marco teórico, pero también permite a la entrevistada abordar otros temas que puedan surgir y ser de interés (Vargas Jiménez, 2012).

La tercera herramienta utilizada fue la intervención didáctica de nombre «Lenguaje sexista y LGTBIfobo». Esta tenía como objetivo desarrollar la comunicación inclusiva en el alumnado y que reflexionaran sobre sus propias interacciones y usos del lenguaje. El producto final de esta secuencia fue la elaboración de un Tiktok de máximo 3 minutos en el que, en grupos de 3 o 4 personas, el alumnado expuso su opinión argumentada sobre la siguiente pregunta: «¿El lenguaje discrimina o discriminan las personas?».

Desde el punto de vista curricular, tomando como referencia el Decreto Foral 24/2015, esta secuencia tiene como objetivo trabajar la expresión oral en el ámbito del aula, así como la creación de un texto argumentativo coherente, detallado y adecuado en soporte digital. La pregunta de trabajo se

plantea de esta manera porque ya se ha trabajado un formato similar por escrito en el instituto, concretamente con otros prejuicios lingüísticos, por lo que el alumnado conoce ya las características del texto que debe desarrollar, así como el formato de pregunta. Por último, de manera transversal, se busca trabajar los usos sociales de la lengua para que el alumnado analice estereotipos sexistas y LGTBfobos en el lenguaje.

Dentro de esta secuencia, y como cuarto instrumento, utilizamos los grupos de discusión (Ariño Altuna, 2008; Canales & Peinado, 1995), que se llevaron a cabo a lo largo de la secuencia didáctica. El objetivo de estos grupos es observar qué percepciones tiene el alumnado acerca de la temática, cómo se sitúa tanto al principio como en el proceso y al final de la secuencia, así como para observar qué consciencia toman al respecto. Estos grupos se llevan a cabo exclusivamente en la etapa de desarrollo de la secuencia con el objetivo de no sesgar o anticipar qué tienen que decir con respecto a esta temática y también para no condicionar el análisis de partida.

La recogida de los datos se planificó de forma que, en un primer momento, se hizo la entrevista a la profesora. Después, se analizaron tres sesiones en cada grupo haciendo uso tanto de tres plantillas con escala de Lickert (pre-test), así como de notas de campo. Posteriormente, se llevó a cabo la secuencia didáctica, en la que se recogieron las percepciones de los grupos de discusión, así como notas de campo. Finalmente, se volvieron a analizar otras tres sesiones en cada grupo utilizando la observación pre y post intervención.

#### **2.4. Secuenciación, recogida de datos y evaluación**

En primer lugar, se entrevistó a la profesora y, después, se llevó a cabo la secuencia en dos aulas distintas del mismo centro. La secuencia<sup>3</sup> se diseñó para llevarse a cabo en 4 sesiones de 55 minutos, que finalmente se cumplió en un grupo, mientras que en el otro se llegó a 5 sesiones, como bien se traslada en el apartado de análisis de los resultados. Las tres primeras sesiones se desarrollaron la semana anterior al periodo vacacional de Semana Santa, coincidiendo con la última semana lectiva del alumnado de 4º, que salía de viaje de estudios la semana siguiente. La sesión en la que exponían sus tareas finales se llevó a cabo a la vuelta de las vacaciones de Semana Santa. Esta fue la estructura de la misma.

- Sesión 1: Actividades de contextualización para analizar los usos sociales de las lenguas y sus usos sexistas y lgtbifobos.
- Sesión 2: Actividades y teoría sobre usos inclusivos del lenguaje, así como posturas en el debate sobre el lenguaje inclusivo.
- Sesión 3: Trabajo en las tareas finales.
- Sesión 4: Presentación de las tareas, evaluación y reflexión final.

---

<sup>3</sup>: Para consultar la secuencia completa, ver Anexo 1.

## 2.5. Resultados

Los datos se analizaron cuantitativamente con el programa SPSS. En primer lugar, presentamos los resultados de la observación realizada mediante la plantilla de ítems descritos anteriormente. Como adición a esta observación y a modo de dar mayor validez a todos los datos extraídos con diversos instrumentos, se opta por la triangulación de datos (Feria Avila et al., 2019). Para ello, los datos cuantitativos se triangularon con otros cuatro instrumentos: notas de campo cualitativas, tanto de las sesiones analizadas con la plantilla de observación como de la secuencia didáctica, grupos de discusión dentro de la secuencia didáctica y una entrevista a la profesora de la asignatura. Asimismo, estos datos se analizarán mediante la metodología del análisis de contenido (Bardin & Suárez, 1986). Para ello, se han creado una serie de etiquetas de análisis que guardan relación con los objetivos y el marco teórico de la investigación.

## **ANÁLISIS RESULTADOS**

En primer lugar, exponemos el desarrollo y resultados de la secuencia didáctica. Después, los datos cuantitativos extraídos a través de la plantilla de observación tanto antes como después de la secuencia (Anexo 4) se exponen por indicadores para cada uno de los grupos: grupo 1 (4º-A), grupo 2 (4º-B). Posteriormente, estos datos se completan y analizan junto con las notas de campo de las mismas sesiones. Estos datos, se interpretan (Feria Avila et al., 2019) a partir de la teoría expuesta en el apartado teórico, con antecedentes previos de este trabajo en el aula y con los objetivos de la investigación.

Antes de empezar, indicaremos que todos los datos están separados por género para poder hacer un análisis con perspectiva de género (Pujal i Llombart & Amigot Leache, 2010). Así, podremos ver cómo se comportan los chicos y las chicas para poder desvelar de qué manera impactan las estructuras sociales en las dinámicas del aula y si lo hacen de forma desigual por razón de género (Lledó Cunill, 2016).

### **1. RESULTADOS DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA**

#### **1.1. Objetivos de la secuencia**

La secuencia (Anexo 1), que tuvo una duración final de 5 sesiones en el caso de una clase y de 4 en la otra, tenía como objetivo general hacer al alumnado reflexionar acerca de los usos discriminatorios del lenguaje (sexismo y lgtbifobia en este caso) y la relación que esto tenía con sus identidades y comportamientos. Para ello, como ya se ha explicado en el apartado metodológico, se desarrollaron varias sesiones, cada una de ellas con objetivos específicos.

#### **1.2. Evaluación de la tarea final y eficacia de la secuencia**

A la hora de evaluar la tarea final, que contó para nota en el tercer trimestre, se utilizó una rúbrica (consultar Anexo 3) que tomaba como base la que manejaba el alumnado durante todo el curso para la escritura de textos. Si bien esta tarea se evaluó para el trabajo de clase con unos criterios diferentes, que estaban en la línea de lo curricular, se elaboró otra rúbrica (ver Anexo 2) para ajustar los objetivos de la secuencia y cómo estos se cumplieron o no a través de la tarea final, así como para hacer el análisis de los datos.

##### **1.2.1. Primera sesión**

El objetivo de la sesión era acercarnos a la temática y ver los conocimientos previos del alumnado en cuanto a los usos inclusivos del lenguaje se refiere. Esta sesión y la segunda se desarrollaron en forma de debate, lo que permitió saber en tiempo real si se entendían las preguntas y moderar las intervenciones para guiar la conversación en caso de duda. El objetivo, dentro de las limitaciones propias de la sesión, se cumplió puesto que el alumnado se mostró implicado, participativo y respondía que entendía al preguntárselo. A la hora de trasladarlo a la tarea final, la

mayoría de los grupos obtuvieron buen resultado en su indicador correspondiente. A grandes rasgos, en ambos grupos surgieron debates interesantes y también puntos de desencuentro, aunque, en general, todo el alumnado estaba predispuesto a escuchar sin conflictos, por lo que dialogaba de forma receptiva. Entre algunas de las cuestiones y conclusiones a las que se llegaron, encontramos:

- De qué forma impacta el machismo en los hombres y cómo algunas expresiones (maricón, los chicos no lloran, nenaza...) les obligan a ajustarse a un rol y a definirse como tal.
- La relación entre el machismo y otras desigualdades sociales (capacitismo, racismo...).
- La estrecha relación entre el lenguaje y los imaginarios sociales.
- La importancia del contexto y de la empatía; que el emisor o emisora no tenga la intención de dañar con lo que dice no significa que no lo diga en un contexto concreto y a una persona concreta a la que también le condiciona su contexto.
- Relación entre cambios generacionales y distintas formas de entender la realidad, las expresiones y la comunicación.
- Debates acerca de conflictos surgidos anteriormente en el aula, como episodios de homofobia o de machismo y por qué lo hicieron, si existe o no un interés por cambiar las actitudes detrás de estos actos.
- Un pequeño conflicto cuando un alumno indicó que no entendía por qué se le estaba dando tanta importancia a las personas LGBT y a las mujeres cuando todos somos personas. La propia clase autorreguló el debate aludiendo a dinámicas estructurales que dejan en evidencia que no se las considera socialmente iguales.
- El miedo a ser diferente en determinados contextos (familia, clase, amistades...), sea a la hora de vestir, de comportarse o de mostrarse desde un lugar no normativo. Hacían referencia a una sensación de amenaza.
- Fútbol y homosexualidad, cómo se trata el tema desde los medios de comunicación a nivel discursivo.

### **1.2.2. Segunda sesión**

El objetivo de esta sesión era introducir ejemplos de usos inclusivos de la lengua, además de dar a conocer las principales posturas de lingüistas, sociolingüistas y estudios sociales al respecto. En este caso también consideramos el objetivo cumplido, puesto que además de que se repitiera la dinámica de la clase anterior, todos los grupos incluyeron tanto ejemplos de usos inclusivos, como argumentos de los autores y autoras trabajados en la clase en la tarea final.

Algunas de las conclusiones extraídas en esta sesión fueron:

- La comunicación inclusiva no está necesariamente mal. Aunque haya gente que prefiera no usarlo, no están en contra de que lo utilice quien quiera hacerlo.

- La manera en la que hablamos está condicionada por cómo vemos hablar a nuestro entorno y lo que aprendemos de este.
- Dudas relativas a si una acción o una expresión es machista o no; por ejemplo, ¿si un chico pega un golpe a una mesa puede ser machista?

### **1.2.3. Tercera sesión**

Esta sesión tenía como objetivo trabajar de forma activa y equitativa en la tarea final. En este caso, el objetivo se pudo cumplir en mayor o menor medida dependiendo del grupo. Se les dio la opción de hacer los grupos como quisieran para favorecer que todo el grupo trabajara de igual manera o por lo menos para que lo hiciera con motivación. En general, trabajaron correctamente, bien en los grupos de solo chicos, así como en los grupos mixtos. En un primer momento, les costó dar con una idea para hacer su vídeo, por lo que hubo que aplazar la entrega de los trabajos, que estaba prevista para el día siguiente. Por eso mismo, la gestión del tiempo es algo a mejorar y a tener en cuenta para próximas ocasiones.

### **1.2.4. Cuarta sesión y conclusiones finales**

La última sesión tenía como objetivo hacer una reflexión final y evaluar las tareas finales del alumnado. Este objetivo se vio cumplido porque en ambas clases surgieron temas interesantes y se pudo extraer una síntesis de lo que habían aprendido. Como conclusión, en ambos grupos extrajeron que el lenguaje puede dañar a otras personas, aun cuando no existe una intención por parte del emisor. De ahí la importancia de revisar nuestros actos y lo que decimos, que está condicionado por lo que hemos aprendido y la sociedad en la que vivimos, para no dañar a otras personas. En el caso del primer grupo, hubo que alargar la última sesión a una más porque hubo un conflicto en el aula a la hora de hacer la reflexión final. Mientras un alumno con diversidad funcional hacía una reflexión acerca de los avances rápidos del feminismo y no tan rápidos de la lucha contra el capacitismo (Viveros Vigoya, 2016), otros chicos lo interrumpían y se reían, lo que resultó en que terminara llorando y saliendo de la clase. Después de hablar seriamente con la clase, se habló con el alumno afectado y, al día siguiente, se terminó la sesión haciendo una reflexión sobre lo que implica discursivamente lo que hicieron esos chicos con su compañero y cómo era un reflejo de la desigualdad social.

Como conclusión final, a grandes rasgos, se observó, también a través de la retroalimentación de la tutora, que el primer grupo entendió peor los contenidos que el segundo. En el caso del primer grupo, se encontraron más dificultades a la hora de utilizar correctamente el léxico trabajado, confundiéndose y por ejemplo utilizando conceptos como «lenguaje sociolingüísticos» para hacer referencia al lenguaje inclusivo. El desempeño general de esta clase muestra que la mayoría de los grupos entendieron más o menos lo trabajado, aunque incurrieran en algún error léxico. Por lo general, parece que entendieron las posturas del debate y también les resultó útil debatir con sus compañeros y compañeras, aunque no utilizaran en ocasiones las palabras acertadas.

En el caso del segundo grupo, se observó que entendieron mejor todavía el contenido y tuvieron un buen desempeño, cumpliendo con los objetivos de la secuencia. Como excepción, un par de grupos hicieron la tarea algo peor porque no habían estado y entendieron lo que tenían que hacer a medias, aunque al preguntarles si necesitaban ayuda, dijeron que no la necesitaban y que habían entendido. De todas maneras, en este grupo, fue posible indagar más en las vivencias de cada alumno y alumna y pudieron surgir debates más enriquecedores y que también permitieron que el grupo entendiera mejor lo que se les pedía.

A rasgos generales, aun habiendo mucho por mejorar y dentro de las limitaciones temporales en las que tuvo que llevarse a cabo, la secuencia pudo cumplir con los objetivos correctamente al observar que todo el alumnado obtuvo resultados por encima del 5 en las tareas finales siguiendo ambas rúbricas de evaluación (ver Anexos 2 y 3).

## 2. RESULTADOS DE LA OBSERVACIÓN

En este apartado se presentan los resultados de los ítems elaborados para observar el aula. Estos ítems parten, principalmente, de los estudios de Ruiz Pinto (2016), Sauntson (2012) y Swann & Graddol (2008), en los que se han observado diferencias de género relativas a la responsabilidad personal, al respeto, a las interacciones entre e intragénero, respecto a los usos de los materiales o incluso a los tiempos de palabra, entre otros. Dicho esto, la observación se hizo teniendo en cuenta lo anterior, sobre todo a la hora de completar o matizar lo observado.

### 2.1. Resultados cuantitativos

#### 2.1.1. *Olvidar y prestar materiales*

Tabla 2.

Relación entre olvidar materiales y género. Grupo 1.<sup>4</sup>

Olvidar materiales		0-1 veces	1-2 veces	2-3 veces	3-4 veces	5 o más veces
Chicos	A.S. <sup>5</sup>	0 %	33,3 %	33,3 %	33,3 %	0 %
	D.S.	66,7 %	33,3 %	0 %	0 %	0 %
Chicas	A.S.	66,7 %	33,3 %	0 %	0 %	0 %
	D.S.	100 %	0 %	0 %	0 %	0 %

<sup>4</sup> : 33,3 % = 1 sesión; 66,7 % = 2 sesiones; 100 % = 3 sesiones.

<sup>5</sup> A.S.= Antes de la secuencia. D.S. = Después de la secuencia.

**Tabla 3.**

Relación entre olvidar materiales y género. Grupo 2.

Olvidar materiales		0-1 veces	1-2 veces	2-3 veces	3-4 veces	5 o más veces
Chicos	A.S.	0 %	66,7 %	0 %	33,3 %	0 %
	D.S.	0 %	100 %	0 %	0 %	0 %
Chicas	A.S.	100 %	0 %	0 %	0 %	0 %
	D.S.	100 %	0 %	0 %	0 %	0 %

En las tablas 2 y 3, vemos que los chicos de ambos grupos redujeron la frecuencia en la que olvidaron materiales. En cuanto a las chicas, en el caso de un grupo, olvidaron menos materiales y, en el caso del otro, mantuvieron la baja incidencia.

**Tabla 4.**

Relación entre prestar materiales y género. Grupo 1.

Prestar materiales		0-1 veces	1-2 veces	2-3 veces	3-4 veces	5 o más veces
Chicos	A.S.	66,7 %	33,3 %	0 %	0 %	0 %
	D.S.	33,3 %	33,3 %	0 %	33,3 %	0 %
Chicas	A.S.	66,7 %	33,3 %	0 %	0 %	0 %
	D.S.	66,7 %	0 %	0 %	33,3 %	0 %

**Tabla 5.**

Relación entre prestar materiales y género. Grupo 2.

Prestar materiales		0-1 veces	1-2 veces	2-3 veces	3-4 veces	5 o más veces
Chicos	A.S.	100 %	0 %	0 %	0 %	0 %
	D.S.	66,7 %	0 %	33,3 %	0 %	0 %
Chicas	A.S.	66,7 %	0 %	0 %	33,3 %	0 %
	D.S.	100 %	0 %	0 %	0 %	0 %

En el caso de prestar materiales, los chicos de ambos grupos (Tablas 4 y 5) prestaron materiales más a menudo después de la secuencia (un 33,3 % desplazado de 0-1 veces a 3-4 veces y de 0-1 a 2-3 veces). Aun observando un cambio a la hora de olvidar materiales, las chicas aumentaron ligeramente (33,3 % desplazado de 1-2 a 3-4 veces) la frecuencia en la que prestaron materiales en el caso del primer grupo. Las chicas del segundo grupo, en cambio, redujeron este indicador hasta casi no hacerlo.



### 2.1.2. Quejarse en el aula

**Tabla 6.**

Relación entre quejas en el aula y género. Grupo 1.

Quejas en el aula		0-1 veces	1-2 veces	2-3 veces	3-4 veces	5 o más veces
Chicos	A.S.	0 %	0 %	33,3 %	33,3 %	33,3 %
	D.S.	0 %	0 %	33,3 %	33,3 %	33,3 %
Chicas	A.S.	33,3 %	66,7 %	0 %	0 %	0 %
	D.S.	33,3 %	33,3 %	33,3 %	0 %	0 %

**Tabla 7.**

Relación entre quejas en el aula y género. Grupo 2.

Quejas en el aula		0-1 veces	1-2 veces	2-3 veces	3-4 veces	5 o más veces
Chicos	A.S.	0 %	0 %	33,3 %	66,7 %	0 %
	D.S.	0 %	33,3 %	0 %	33,3 %	33,3 %
Chicas	A.S.	0 %	33,3 %	33,3 %	33,3 %	0 %
	D.S.	33,3 %	0 %	66,7 %	0 %	0 %

En el caso de este indicador (Tablas 6 y 7), el recorrido de los grupos fue distinto. Los chicos del primer grupo se quejaron de la misma forma, mientras que las chicas, aumentaron la frecuencia en la que se quejaban. En cuanto al segundo grupo, los chicos mantuvieron la frecuencia y las chicas la redujeron.

### 2.1.3. Hablar a la profesora en tono poco respetuoso

**Tabla 8.**

Relación entre respeto a la profesora y género. Grupo 1.

Faltas de respeto a la profesora		0-1 veces	1-2 veces	2-3 veces	3-4 veces	5 o más veces
Chicos	A.S.	0 %	33,3 %	0 %	0 %	66,7 %
	D.S.	0 %	33,3 %	0 %	33,3 %	33,3 %
Chicas	A.S.	100 %	0 %	0 %	0 %	0 %
	D.S.	66,7 %	33,3 %	0 %	0 %	0 %

**Tabla 9.**

Relación entre respeto a la profesora y género. Grupo 2.

Faltas de respeto a la profesora		0-1 veces	1-2 veces	2-3 veces	3-4 veces	5 o más veces
Chicos	A.S.	0 %	33,3 %	33,3 %	33,3 %	0 %
	D.S.	100 %	0 %	0 %	0 %	0 %
Chicas	A.S.	66,7 %	33,3 %	0 %	0 %	0 %
	D.S.	100 %	0 %	0 %	0 %	0 %

En el caso del primer grupo (Tabla 8), los chicos redujeron las veces en las que bromeaban o hablaban en todo despectivo a la profesora, mientras que las chicas aumentaron la incidencia. En el segundo grupo (Tabla 9), ambos redujeron la incidencia en la que trataron en tono poco respetuoso a la profesora.

#### 2.1.4. Bromas a compañeros y compañeras

**Tabla 10.**

Relación entre hacer bromas a compañeros y compañeras y género. Grupo 1.

Bromas a compañeros y compañeras		0-1 veces	1-2 veces	2-3 veces	3-4 veces	5 o más veces
Chicos	A.S.	0 %	0 %	0 %	66,7 %	33,3 %
	D.S.	0 %	0 %	33,3 %	33,3 %	33,3 %
Chicas	A.S.	66,7 %	33,3 %	0 %	0 %	0 %
	D.S.	33,3 %	33,3 %	33,3 %	0 %	0 %

**Tabla 11.**

Relación entre hacer bromas a compañeros y compañeras y género. Grupo 2.

Bromas a compañeros y compañeras		0-1 veces	1-2 veces	2-3 veces	3-4 veces	5 o más veces
Chicos	A.S.	0 %	0 %	33,3 %	66,7 %	0 %
	D.S.	0 %	100 %	0 %	0 %	0 %
Chicas	A.S.	33,3 %	66,7 %	0 %	0 %	0 %
	D.S.	100 %	0 %	0 %	0 %	0 %

Todo el alumnado (Tablas 10 y 11) redujo la frecuencia en la que faltaba al respeto o se reía de sus compañeros y compañeras después de la secuencia, salvo las chicas del primer grupo, que la aumentaron ligeramente.

#### 2.1.5. Insultar a compañeros y compañeras

**Tabla 12.**

Relación entre insultar a compañeros y compañeras y género. Grupo 1.

Insultos a compañeros y compañeras		0-1 veces	1-2 veces	2-3 veces	3-4 veces	5 o más veces
Chicos	A.S.	0 %	33,3 %	33,3 %	33,3 %	0 %
	D.S.	66,7 %	0 %	0 %	33,3 %	0 %
Chicas	A.S.	100 %	0 %	0 %	0 %	0 %
	D.S.	33,3 %	0 %	33,3 %	33,3 %	0 %

**Tabla 13.**

Relación entre insultar a compañeros y compañeras y género. Grupo 2.

Insultos a compañeros y compañeras		0-1 veces	1-2 veces	2-3 veces	3-4 veces	5 o más veces
Chicos	A.S.	33,3 %	33,3 %	33,3 %	0 %	0 %
	D.S.	100 %	0 %	0 %	33,3 %	0 %
Chicas	A.S.	100 %	0 %	0 %	0 %	0 %
	D.S.	100 %	0 %	0 %	0 %	0 %

Al igual que en el anterior indicador, en mayor o menor medida, todo el alumnado (Tablas 12 y 13) redujo la cantidad de veces que insultaba a compañeros y compañeras, salvo las chicas del primer grupo, que aumentaron la cantidad ligeramente.

### 2.1.6. Participación con respecto al contenido de la materia

**Tabla 14.**

Relación entre participación en relación con la materia y género. Grupo 1.

Participación en la materia		0-1 veces	1-2 veces	2-3 veces	3-4 veces	5 o más veces
Chicos	A.S.	0 %	33,3 %	66,7 %	0 %	0 %
	D.S.	0 %	0 %	33,3 %	66,7 %	0 %
Chicas	A.S.	0 %	33,3 %	33,3 %	33,3 %	0 %
	D.S.	0 %	0 %	33,3 %	66,7 %	0 %

**Tabla 15.**

Relación entre participación en relación con la materia y género. Grupo 2.

Participación en la materia		0-1 veces	1-2 veces	2-3 veces	3-4 veces	5 o más veces
Chicos	A.S.	0 %	33,3 %	0 %	33,3 %	33,3 %
	D.S.	0 %	0 %	33,3 %	33,3 %	33,3 %
Chicas	A.S.	0 %	33,3 %	0 %	33,3 %	33,3 %
	D.S.	0 %	0 %	0 %	66,7 %	33,3 %

En el caso de todo el alumnado, la participación relativa a la materia aumento después de la secuencia, siendo mayor la participación de las chicas en ambos casos, aunque más en el segundo grupo (Tabla 15). En este caso, ellas participaban entre 3-4 y 5 o más veces frente a ellos que lo hacían entre 1 y 5 veces. En el primer grupo (Tabla 14), se equilibró la participación.

### 2.1.7. Hablar en alto para toda la clase

**Tabla 16.**

Relación entre hablar para toda la clase y género. Grupo 1.

Hablar para toda la clase		0-1 veces	1-2 veces	2-3 veces	3-4 veces	5 o más veces
Chicos	A.S.	0 %	0 %	33,3 %	0 %	66,7 %
	D.S.	0 %	0 %	0 %	0 %	100 %
Chicas	A.S.	100 %	0 %	0 %	0 %	0 %
	D.S.	66,7 %	33,3 %	0 %	0 %	0 %

**Tabla 17.**

Relación entre hablar para toda la clase y género. Grupo 2.

Hablar para toda la clase		0-1 veces	1-2 veces	2-3 veces	3-4 veces	5 o más veces
Chicos	A.S.	33,3 %	0 %	0 %	66,7 %	0 %
	D.S.	66,7 %	0 %	0 %	33,3 %	0 %
Chicas	A.S.	66,7 %	33,3 %	0 %	0 %	0 %
	D.S.	66,7 %	33,3 %	0 %	0 %	0 %

En el caso de este indicador, se observan diferencias entre los dos grupos. Tanto los chicos como las chicas del primer grupo (Tabla 16) aumentaron la cantidad de veces en la que hablaron para la clase de temas ajenos a la clase, siendo los chicos quienes más participaron. En el segundo grupo (Tabla 17), también fueron los chicos quienes más hablaron en alto para la clase, pero ellos redujeron la cantidad de veces en la que lo hicieron.

### 2.1.8. Hablar sobre temas relativos a la competición

**Tabla 18.**

Relación entre hablar sobre competición y género. Grupo 1.

Hablar sobre competición		0-1 veces	1-2 veces	2-3 veces	3-4 veces	5 o más veces
Chicos	A.S.	33,3 %	0 %	66,7 %	0 %	0 %
	D.S.	33,3 %	66,7 %	0 %	0 %	0 %
Chicas	A.S.	100 %	0 %	0 %	0 %	0 %
	D.S.	100 %	0 %	0 %	0 %	0 %

**Tabla 19.**

Relación entre hablar sobre competición y género. Grupo 2.

Hablar sobre competición		0-1 veces	1-2 veces	2-3 veces	3-4 veces	5 o más veces
Chicos	A.S.	0 %	33,3 %	0 %	66,7 %	0 %
	D.S.	33,3 %	66,7 %	0 %	0 %	0 %
Chicas	A.S.	66,7 %	33,3 %	0 %	0 %	0 %
	D.S.	100 %	0 %	0 %	0 %	0 %

En ambos casos, las chicas pasaron de hablar poco de competición a hacerlo todavía menos y los chicos también redujeron este indicador. En el caso del primer grupo (Tabla 18), ellos pasaron el 66,7 % de las ocasiones de hacerlo 2-3 veces por sesión a hacerlo entre 1 y 2 veces. Los chicos del segundo grupo (Tabla 19) pasaron su mayor frecuencia (66,7 %) de 3-4 veces por sesión a 1 o 2.

### 2.1.9. *Hablar sobre temas relativos a los estudios, el deber y la convivencia*

**Tabla 20.**

*Relación entre hablar sobre estudios y convivencia y género. Grupo 1.*

Hablar sobre estudios		0-1 veces	1-2 veces	2-3 veces	3-4 veces	5 o más veces
Chicos	A.S.	66,7 %	0 %	33,3 %	0 %	0 %
	D.S.	0 %	33,3 %	66,7 %	0 %	0 %
Chicas	A.S.	66,7 %	0 %	0 %	33,3 %	0 %
	D.S.	33,3 %	0 %	66,7 %	0 %	0 %

**Tabla 21.**

*Relación entre hablar sobre estudios y convivencia y género. Grupo 2.*

Hablar sobre estudios		0-1 veces	1-2 veces	2-3 veces	3-4 veces	5 o más veces
Chicos	A.S.	33,3 %	33,3 %	0 %	33,3 %	0 %
	D.S.	0 %	0 %	0 %	100 %	0 %
Chicas	A.S.	33,3 %	0 %	0 %	33,3 %	33,3 %
	D.S.	0 %	0 %	0 %	100 %	0 %

En todos los casos aumentó la frecuencia en la que se implicaron en temas de convivencia, estudios y deber, siendo especialmente notorio el cambio de los chicos del segundo grupo (Tabla 21), que pasaron a involucrarse totalmente en unas 3 o 4 veces por sesión, igual que las chicas..

### 2.1.10. *Mandar callar a sus compañeros y compañeras*

En el caso de esta variable, diferenciamos la acción de mandar a callar a alguien de manera hostil y hacerlo de manera indirecta para ver si hay alguna diferencia en base al género a la hora de hacerlo.

**Tabla 22.**

*Relación entre mandar callar de forma hostil y género. Grupo 1.*

Mandar callar de forma hostil		0-1 veces	1-2 veces	2-3 veces	3-4 veces	5 o más veces
Chicos	A.S.	33,3 %	0 %	0 %	66,7 %	0 %
	D.S.	66,7 %	0 %	33,3 %	0 %	0 %
Chicas	A.S.	33,3 %	33,3 %	33,3 %	0 %	0 %
	D.S.	33,3 %	33,3 %	0 %	0 %	33,3 %

**Tabla 23.**

Relación entre mandar callar de manera indirecta y género. Grupo 1.

Mandar callar de forma indirecta		0-1 veces	1-2 veces	2-3 veces	3-4 veces	5 o más veces
Chicos	A.S.	100 %	0 %	0 %	0 %	0 %
	D.S.	100 %	0 %	0 %	0 %	0 %
Chicas	A.S.	66,7 %	33,3 %	0 %	0 %	0 %
	D.S.	100 %	0 %	0 %	0 %	0 %

**Tabla 24.**

Relación entre mandar callar de forma hostil y género. Grupo 2.

Mandar callar de forma hostil		0-1 veces	1-2 veces	2-3 veces	3-4 veces	5 o más veces
Chicos	A.S.	66,7 %	0 %	33,3 %	0 %	0 %
	D.S.	66,7 %	0 %	33,3 %	0 %	0 %
Chicas	A.S.	100 %	0 %	0 %	0 %	0 %
	D.S.	100 %	0 %	0 %	0 %	0 %

**Tabla 25.**

Relación entre mandar callar de manera indirecta y género. Grupo 2.

Mandar callar de forma indirecta		0-1 veces	1-2 veces	2-3 veces	3-4 veces	5 o más veces
Chicos	A.S.	100 %	0 %	0 %	0 %	0 %
	D.S.	66,7 %	33,3 %	0 %	0 %	0 %
Chicas	A.S.	100 %	0 %	0 %	0 %	0 %
	D.S.	100 %	0 %	0 %	0 %	0 %

En cuanto al primer grupo, los chicos redujeron la incidencia en la que mandaron a callar de forma hostil (Tabla 22), mientras que las chicas la aumentaron. A la hora de hacerlo de forma indirecta, ambos redujeron o mantuvieron la cantidad de veces en la que lo hacían (Tabla 23).

En el segundo grupo no hubo cambios al mandar a callar de forma directa (Tabla 24), aunque lo hicieran los chicos más a menudo. En el caso de hacerlo de forma indirecta (Tabla 25), las chicas no cambiaron la incidencia, mientras que los chicos la aumentaron ligeramente.

### **2.1.11. Uso de expresiones sexistas, transfobas u homófobas**

**Tabla 26.**

Relación entre usar expresiones discriminatorias y género. Grupo 1.

Usar expresiones discriminatorias		0-1 veces	1-2 veces	2-3 veces	3-4 veces	5 o más veces
Chicos	A.S.	0 %	0 %	0 %	66,7 %	33,3 %
	D.S.	33,3 %	33,3 %	33,3 %	0 %	0 %
Chicas	A.S.	100 %	0 %	0 %	0 %	0 %
	D.S.	66,7 %	33,3 %	0 %	0 %	0 %

**Tabla 27.**

Relación entre usar expresiones discriminatorias y género. Grupo 2.

Usar expresiones discriminatorias		0-1 veces	1-2 veces	2-3 veces	3-4 veces	5 o más veces
Chicos	A.S.	100 %	0 %	0 %	0 %	0 %
	D.S.	33,3 %	66,7 %	0 %	0 %	0 %
Chicas	A.S.	100 %	0 %	0 %	0 %	0 %
	D.S.	100 %	0 %	0 %	0 %	0 %

Los chicos del primer grupo (Tabla 26) redujeron el uso de expresiones discriminatorias después de la secuencia; las chicas, al contrario, aumentaron ligeramente el uso de estas. En el caso del segundo grupo (Tabla 27), las chicas no experimentaron ningún cambio, mientras que los chicos pasaron de no hacerlo antes de la secuencia a hacerlo ligeramente más.

**2.1.12. Uso de masculino genérico**

El uso del masculino genérico no cambió en ninguno de los grupos ni géneros, manteniéndose en un uso muy frecuente en todos los casos.

**2.1.13. Adjetivación despectiva****Tabla 28.**

Relación entre usar la adjetivación despectiva y género. Grupo 1.

Usar la adjetivación despectiva		0-1 veces	1-2 veces	2-3 veces	3-4 veces	5 o más veces
Chicos	A.S.	0 %	0 %	33,3 %	33,3 %	33,3 %
	D.S.	33,3 %	33,3 %	33,3 %	0 %	0 %
Chicas	A.S.	66,7 %	33,3 %	0 %	0 %	0 %
	D.S.	66,7 %	0 %	33,3 %	0 %	0 %

**Tabla 29.**

Relación entre usar la adjetivación despectiva y género. Grupo 2.

Usar la adjetivación despectiva		0-1 veces	1-2 veces	2-3 veces	3-4 veces	5 o más veces
Chicos	A.S.	0 %	33,3 %	33,3 %	33,3 %	0 %
	D.S.	66,7 %	33,3 %	0 %	0 %	0 %
Chicas	A.S.	66,7 %	33,3 %	0 %	0 %	0 %
	D.S.	100 %	0 %	0 %	0 %	0 %

Mientras que los chicos del primer grupo (Tabla 28) redujeron el uso de la adjetivación despectiva, las chicas lo aumentaron ligeramente, pasando un 33,3 % de 1-2 veces a 2-3 veces. En el caso del segundo grupo (Tabla 29), el uso descendió en ambos casos, más drásticamente en el caso de

los chicos, que movieron 66,7 % de las ocasiones de 2 a 4 veces a una frecuencia de 0 a 1 veces por sesión.

#### 2.1.14. Uso y cuidado de materiales y mobiliario

Este indicador recoge los usos indebidos o fuera de lugar/tiempo de materiales y mobiliario.

**Tabla 30.**

Relación entre hacer un uso indebido de los materiales y género. Grupo 1.

Usar materiales de forma inadecuada		0-1 veces	1-2 veces	2-3 veces	3-4 veces	5 o más veces
Chicos	A.S.	0 %	0 %	0 %	33,3 %	66,7 %
	D.S.	0 %	0 %	0 %	33,3 %	66,7 %
Chicas	A.S.	100 %	0 %	0 %	0 %	0 %
	D.S.	0 %	33,3 %	66,7 %	0 %	0 %

**Tabla 31.**

Relación entre hacer un uso indebido de los materiales y género. Grupo 2.

Usar materiales de forma inadecuada		0-1 veces	1-2 veces	2-3 veces	3-4 veces	5 o más veces
Chicos	A.S.	0 %	0 %	33,3 %	33,3 %	33,3 %
	D.S.	0 %	0 %	0 %	0 %	100 %
Chicas	A.S.	100 %	0 %	0 %	0 %	0 %
	D.S.	0 %	33,3 %	66,7 %	0 %	0 %

Salvo los chicos del primer grupo (Tabla 30), que mantuvieron la frecuencia en la que hacían usos indebidos de materiales, el resto aumentó la incidencia, siendo de forma más notoria el caso de los chicos del segundo grupo (Tabla 31) que pasó a hacer usos indebidos 5 o más veces en el 100 % de los casos.

#### 2.1.15. Interacciones verbales con el otro género

**Tabla 32.**

Interacciones con el otro género en función del género. Grupo 1.

Interacciones con el otro género		0-1 veces	1-2 veces	2-3 veces	3-4 veces	5 o más veces
Chicos	A.S.	0 %	33,3 %	33,3 %	33,3 %	0 %
	D.S.	0 %	0 %	66,7 %	33,3 %	0 %
Chicas	A.S.	0 %	66,7 %	0 %	33,3 %	0 %
	D.S.	0 %	0 %	33,3 %	33,3 %	33,3 %



**Tabla 33.**

Interacciones con el otro género en función del género. Grupo 2.

Interacciones con el otro género		0-1 veces	1-2 veces	2-3 veces	3-4 veces	5 o más veces
Chicos	A.S.	0 %	0 %	66,7 %	33,3 %	0 %
	D.S.	0 %	0 %	33,3 %	33,3 %	33,3 %
Chicas	A.S.	0 %	0 %	33,3 %	66,7 %	0 %
	D.S.	0 %	0 %	0 %	0 %	100 %

Mientras los datos se mantuvieron similares en el caso de los chicos del primer grupo (Tabla 32), las chicas aumentaron la interacción directa hacia ellos. En el segundo grupo (Tabla 33) también aumentó la interacción entre géneros, siendo mayor el aumento de las chicas a los chicos, que pasaron a hablar con ellos en 5 o más ocasiones por sesión el 100 % de los casos.

**2.1.16. Interacciones verbales con su género****Tabla 34.**

Interacciones con su género en función del género. Grupo 1.

Interacciones con su género		0-1 veces	1-2 veces	2-3 veces	3-4 veces	5 o más veces
Chicos	A.S.	0 %	0 %	0 %	33,3 %	66,7 %
	D.S.	0 %	0 %	0 %	0 %	100 %
Chicas	A.S.	66,7 %	33,3 %	0 %	0 %	0 %
	D.S.	0 %	66,7 %	33,3 %	0 %	0 %

**Tabla 35.**

Interacciones con su género en función del género. Grupo 2.

Interacciones con su género		0-1 veces	1-2 veces	2-3 veces	3-4 veces	5 o más veces
Chicos	A.S.	0 %	0 %	0 %	33,3 %	66,7 %
	D.S.	0 %	0 %	0 %	0 %	100 %
Chicas	A.S.	0 %	33,3 %	33,3 %	0 %	33,3 %
	D.S.	0 %	0 %	33,3 %	66,7 %	0 %

En ambos grupos aumentaron las interacciones con personas de su mismo género (Tablas 34 y 35), aunque fueron los chicos quienes más interactuaran en ambos casos entre ellos. Después de la secuencia, los chicos hablaron entre ellos 5 o más veces por sesión en el 100 % de los casos.

## **2.2. Resultados cualitativos de la observación**

En este apartado, exponemos los principales resultados cualitativos obtenidos mediante las notas de campo sobre indicadores en estrecha relación con los que acabamos de exponer. Al mismo tiempo, se exponen en función de las etiquetas de análisis elaboradas en relación con los objetivos de la investigación.

### **2.2.1. Participación**

Antes de la secuencia, se observó que las chicas participaban menos que los chicos. Además, su participación en el aula estaba más ligada a los contenidos vistos en clase o a temas de convivencia del centro. En el caso de su participación, lo hacían en voz baja o por debajo del sonido general del aula.

Los chicos participaban más y lo hacían en voz más alta, pero menos en relación con el contenido de las clases. Además, si otro chico participaba en el contenido de la asignatura, se le recriminaba que lo hiciera. Después de la secuencia, los chicos seguían participando más en la clase y algo más en relación con el contenido y la convivencia, aunque las chicas no parecían integrarse tanto en las conversaciones a viva voz en el aula. Esto era más pronunciado en el caso del primer grupo, puesto que en el segundo tanto chicos como chicas participaban de forma más equilibrada y, de hecho, las chicas participaron más, al no haber voces hablando para toda la clase tan a menudo.

### **2.2.2. Uso de espacios**

Antes mencionábamos el trato a la profesora, que era menos respetuoso en el caso de los chicos. Por ejemplo, se recogieron las siguientes interacciones en el caso del primer grupo:

- La profesora le dijo a un alumno que leyera y este, con expresión arrogante dijo: «no quiero». La clase se rio. La profesora pasó al siguiente alumno, que sí leyó.
- La profesora le dijo a un chico: «Hoy no has hecho nada, estarás contento». Él contestó, en tono chulesco: «¿Cómo que no?». La clase se rio y la profesora le ignoró.
- La profesora dijo «Iguual tenéis que hacer esto, digo...» y un chico contestó, imitándola: «comentas...». En la misma línea, la profesora dijo a la clase que les quedaba un ejercicio por hacer y un chico dijo que no, que no quedaba nada por hacer con la intención de no hacer el ejercicio. La profesora contestó: «no me vaciles...» y la clase se rio. Las chicas se pusieron a trabajar y algunos chicos también, pero el que dijo lo anterior no, así como alguno de sus compañeros.
- Dos chicos se pasaron 5 minutos intentando convencer a la profesora para que les dejase irse de la clase a inflar la rueda de la moto de una persona, diciendo «tía, que nos van a pagar. No me jodas...». La profesora no les dejó.
- Hacia la mitad de una actividad, un chico «¿qué hay que hacer?», a lo que la profesora contestó: «¿me estás vacilando?».

- La profesora pidió que abrieran el libro y un chico contestó: «Jo, no puedo... mi libro está endemoniado, no se puede abrir...». La profesora le ignoró.
- Una chica, después de no haber hecho caso durante la clase, se quejó: «Jo, tío... es que no entiendo...».
- Un comentario frecuente de los chicos era decir «tía... como te pasas...» cada vez que mandaba algo.

En el caso del segundo grupo, por ejemplo:

- Un chico tenía que hacer una recuperación y llevaba varios días atrasándola, diciendo que estaba «muy ocupado». La profesora consiguió acordar un día después de hablar varias veces con él.
- La profesora estaba molesta porque un chico no se presentó a un examen sin avisar, a lo que él respondió con tono hostil que estaba enfermo y que le tenía que repetir el examen. La profesora dijo que ya hablaría con sus padres y siguió con la clase.
- A la hora de hacer un trabajo, un chico dijo «¿tenemos que hacer todo esto? Pero ¿todo? De qué vas...» mientras se reía bromeando.
- Una chica se negó de manera hostil a hacer una recuperación porque decía que ya había hecho demasiado ese día y no podía más. La profesora le atrasó la recuperación.

En general, los chicos hablaban más para la clase, aunque no participaran en el contenido, por lo que ocupaban mucha de la atención de la profesora y retrasaban el avance del contenido de la asignatura (al bromear con ella, intentar despistarla o interrumpiéndola...). En este caso, la conversación para toda la clase era mayor en el primer grupo, con ejemplos como:

- Un chico a otro que estaba en la otra punta de la clase: «tú, mira los resultados del Madrid».
- Un chico pasaba toda la clase en casi todas las sesiones emitiendo sonidos, replicando a la profesora o a compañeros y compañeras, gritando de manera repentina, cantando o diciendo frases hechas en alto. Por ejemplo, gritaba: «miau, miau», «Mario, it's me!», «Ngombo busca amor», «baba, bebe, toca la sinfónica, simi, simi, jota, jota, simi, simi, sa».

En el caso del segundo grupo:

- Dos chicos estuvieron hablando durante varios minutos sobre quién hacía más flexiones.
- Tres chicos situados en diferentes esquinas de la clase hablaban sobre fútbol gritando mientras la profesora seguía la clase.

De la misma forma, que ellos hablaran más evitaba en muchos casos que la profesora pudiera dedicar el mismo tiempo a las chicas que a los chicos. Después de la secuencia, la situación se mantuvo similar en el caso del primer grupo, mientras que en el segundo se equilibraron los usos temporales, de forma que tanto chicos como chicas podían recibir una atención similar por parte de la profesora, igualmente podían participar en similares ocasiones.

Con respecto al uso de materiales y mobiliario, se observó que el material principal que se usaba fuera de tiempo era el Chromebook, aunque se utilizara de forma distinta según el género. Los chicos de ambos grupos lo solían utilizar más para poner vídeos en Youtube, generalmente o de música o de fútbol, baloncesto o carreras. Las chicas, por su parte, lo utilizaban más para poner algún vídeo, hacer trabajo de otras asignaturas o para pintar, dibujar... con un boceto de referencia.

### **2.2.3. *Discurso masculino y femenino***

Como indicábamos en el anterior apartado, en general observamos que los temas de conversación eran distintos en función del género, si bien había casos particulares en los que una chica participaba en los temas de un chico y viceversa. Los chicos solían hablar más sobre baloncesto y fútbol, o sobre cuánto habían bebido el fin de semana, mientras que lo que hablaban las chicas no era tan evidente, porque o bien no hablaban o lo hacían en voz baja con la persona que tenían al lado. En caso de que hablaran, solía ser de temas más diversos, aunque más centrados en los contenidos del aula, la convivencia, temas sociales, etc. Esta línea tan diferenciada era más evidente en el primer grupo que en el segundo.

### **2.2.4. *Relaciones entre géneros***

En el primer grupo, las relaciones entre chicos eran las que más se observaban a simple vista en el aula, porque eran las que se producían con mayor volumen más frecuentemente. Las chicas apenas hablaban entre ellas si no estaban sentadas inmediatamente al lado. En el caso de las relaciones entre chicos y chicas, había un par de grupos de 4 personas en los que una chica mantenía buena relación con tres chicos. Uno de ellos tenía conversaciones de todo tipo, mientras que el otro grupo solía relacionarse mediante las bromas y el flirteo con la chica.

El segundo grupo tenía una dinámica similar en el caso de algunos chicos. Las chicas solían hablar más entre ellas y también con los chicos, a excepción de unos chicos que solo se relacionaban entre ellos.

### **2.2.5. *Relaciones de cooperación***

En general, solían ser los chicos quienes más olvidaban materiales o quienes se despistaban y perdían algo. Antes de la secuencia, en el grupo 1, se observaba que muchos chicos solían olvidar bolígrafos, hojas blancas o el propio libro y solían ser chicas o la persona contigua a quien pidiera el material quien lo prestaba. Lo mismo ocurría en la segunda clase, pero menos a menudo.

### 3. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

A la hora de presentar estos resultados, se van a utilizar las mismas etiquetas de análisis expuestas que triangulan (Feria Avila et al., 2019; Pérez Andrés, 2002) los principales bloques temáticos surgidos en la observación con la teoría trabajada en el marco teórico y con algunos de los contenidos trabajados en la secuencia. La discusión se separa por aulas para poder mostrar las diferencias, aunque se vayan a exponer posibles puntos en común entre ambas.

#### 3.1. Participación

Dentro de este apartado, analizamos los indicadores pertenecientes a la participación en la asignatura y los indicadores relativos a los temas tratados en general. Detrás de esta etiqueta, hay un interés por ver si se obtienen resultados similares a los ya observados en otras investigaciones, que indican que los chicos y las chicas participan de manera desigual y sobre temas diferentes (Ruiz Pinto, 2016; Sauntson, 2012; Swann & Graddol, 2008).

En el caso del primer grupo, antes de la secuencia, ambos participaban de manera similar. No obstante, entendiendo que las chicas son menos en cantidad que ellos<sup>6</sup>, vemos que participan más chicas en proporción a los chicos que lo hacen.

Como indicábamos, los chicos, en muchas ocasiones, participaban en relación con otros asuntos ajenos a la secuencia, aunque sí que algunos de ellos participan activamente en el contenido del aula. De hecho, pudimos observar cómo algunos chicos se reían, menospreciaban o cortaban a otros chicos cuando hablaban con interés de alguna temática del aula.

Como ejemplo de lo anterior, en una sesión, un chico estaba hablando sobre el personaje de una serie que le gustaba, mostrando una serie de argumentos para justificar por qué le gustaba como personaje<sup>7</sup>. Mientras esto ocurría, otros chicos se reían, bufaban de aburrimiento, suspiraban, bostezaban... e incluso llegaron a decir «bueno, no hace falta que cuentes tanto...». Esto puede ser un ejemplo de violencia correctiva que, a través de la vigilancia y castigo de las masculinidades menos hegemónicas, busca reconducir la conducta de género de un chico que no estaba cumpliendo con el ideal de discurso masculino (Duval, 2021). Igualmente, podría tratarse de un acto de habla perlocutivo o de poder, que buscaría reconducir o persuadir, no necesariamente con las palabras escogidas, sino con el contenido social y contextual que existe detrás del mismo (Soler & Flecha, 2010).

Por otro lado, si bien las chicas participaban bastante en relación con el contenido, lo hacían en muchas ocasiones hablando a baja voz o en pequeño grupo, por debajo del sonido general del aula, que eran los chicos hablando. La profesora informó en la entrevista de que muchas veces tenía que interpelar directamente a las chicas para que participaran, porque percibía que se sentían intimidadas

---

<sup>6</sup> : 27 chicos y 12 chicas.

<sup>7</sup> : Los temas trabajados en la asignatura era la construcción de un buen personaje en literatura.

por los chicos. Además, también aludía a su propia responsabilidad en la gestión de las relaciones de género en el aula, puesto que era a veces tanto el tiempo que invertía en gestionar a los chicos que perdía la ocasión de dar a las chicas la atención que requerían.

Este no fue un tema que desarrolláramos directamente en la secuencia, aunque sí se trabajó el empoderamiento y que no era necesario ceñirse a unos comportamientos en base al género, temas trabajados desde la coeducación, puesto que tienen impacto directo en las dinámicas sociales (Arconada Melero et al., 2017; Subirats Martori & Tomé, 2007). En ambos casos, aumentó la participación, tanto de las chicas de forma activa (sin necesidad de ser interpeladas por la profesora), como de los chicos que participaban ya antes de la secuencia. Quizás, la que menos aumentó, fue la participación de los chicos más ajustados a la norma de masculinidad, posiblemente influenciada por la autoimposición o el miedo a la reacción de la exigencia masculina (Duval, 2021).

En el segundo grupo, las chicas también participaban más que ellos de manera voluntaria. Los chicos, según la observación y según lo corroborado por la profesora, participaban más cuando ella los interpelaba directamente. Podemos observar que ambos aumentaron su participación, aunque las chicas se mantuvieron ligeramente por encima, como en el primer grupo.

### **3.2. Uso de espacios**

En esta categoría, hacemos un análisis de género de los indicadores relativos a los usos del espacio y el tiempo del aula, sean sonoros, físicos (mobiliario, materiales, etc.) o temáticos: a qué se dedica el tiempo de la clase, quién ocupa más espacio, qué discurso se escucha más...

#### **3.2.1. *Uso del espacio temporal***

Una parte relevante desde la perspectiva de género es el propio uso del tiempo de la clase. Mucho del tiempo que se pierde en esta es debido a las interrupciones o disrupciones del alumnado hacia el o la docente. En este caso, el hecho de que la profesora de estos grupos fuera una mujer influía en el trato recibido y en su potencialidad y posibilidad de gestión del aula (Platero Méndez, 2018).

La profesora indicaba en la entrevista que el hecho de que hubiera una mayoría masculina en la clase y que se diera una sobreocupación de los tiempos y los espacios del aula por ellos, llevaba a que dedicara mucho tiempo de atención a chicos en ambos grupos, y por consiguiente dejara en muchas ocasiones a las chicas más desatendidas. Como muestra, tenemos algunos de los ejemplos del anterior apartado. Volviendo a la influencia del género de la profesora, que esta sea mujer y joven facilita que los chicos la desautoricen al considerarla de menor estatus que adultos masculinos (Pujal i Llobart & Amigot Leache, 2010). Muestra de esto en los datos del primer grupo, tenemos la baja incidencia de bromas a la profesora por parte de las chicas y la tan elevada de los chicos antes de la secuencia.

Después de la secuencia, destacamos que no hubo mejora ni empeoramiento de la actitud de los chicos en este grupo, quizá porque el hecho de deslegitimar y desautorizar a la profesora es un acto

discursivo que reafirma su masculinidad delante del aula (Bourdieu, 2000; Butler & Lourties, 1998; Duval, 2021; Soler & Flecha, 2010).

Resulta interesante, por otro lado, que las chicas comenzaran a quejarse más después de la secuencia. Podríamos relacionar esto con el empoderamiento de las chicas y un aumento por tanto de su participación en activo en las dinámicas del aula (Lledó Cunill, 2016). Sin embargo, observamos que su mayor participación pasaba por adaptarse a las dinámicas dominantes previas o de estándar, que eran las de los chicos. Por tanto, en esta adaptación al entorno, el empoderamiento de las chicas pasaba por alcanzar el estatus de los hombres y comportarse como ellos, en lugar de crear un estándar más diverso (Duval, 2021; Pujal i Llombart & Amigot Leache, 2010).

Pasando al segundo grupo, en el caso de las protestas en general, los chicos se quejaban por la cantidad de trabajo, aunque finalmente lo hicieran con buen rendimiento. En el caso de un par de chicos que, según la profesora, son más «machitos», sí encontramos actitudes más parecidas a las del otro grupo. Por ejemplo, un día que uno de ellos se levantó, fue a la puerta y entonces preguntó cuando ya estaba abriendo la puerta «oye, ¿puedo ir al baño?». Esta seguridad a la hora de ocupar un espacio sin permiso y desautorización de la profesora refleja otro acto discursivo que muestra poder a través del lenguaje no verbal (Butler & Lourties, 1998; Soler & Flecha, 2010), que puede volver a relacionarse con el androcentrismo y con la sensación de poder que permite hacer esto cuando, en el caso de las chicas, es algo que ocurrirá con menor probabilidad (Ruiz Pinto, 2016; Swann & Graddol, 2008).

Por lo general, el tipo de quejas de las chicas también era distinto al de los chicos. Ellas se quejaban de cuestiones más relacionadas con el propio trabajo. Por ejemplo, una chica preguntó un día «si hemos hecho una pregunta del examen todos mal, ¿nos la puedes quitar?». Detrás de esto podría ocultarse no un deseo de trabajar menos, sino de obtener un mejor resultado académico. Podríamos relacionar esto con cómo la identidad femenina se construye a través de la autoexigencia y el perfeccionismo (Lledó Cunill, 2016; Muñoz Tinoco et al., 2008; Ruiz Pinto, 2016), el cual llevó a esta alumna a desear que algo que estaba mal para toda la clase, se eliminara por una especie de justicia colectiva.

Para concluir con esto, a grandes rasgos, observamos que tanto las chicas como los chicos se dirigieron a la profesora utilizando un tono y contenido menos respetuoso en menos ocasiones después de la secuencia.

### **3.2.2. *Uso del espacio auditivo***

Para empezar con el primer grupo y coincidiendo con los estudios relativos a las dinámicas de género en el aula (Lledó Cunill, 2016; Ruiz Pinto, 2016; Swann & Graddol, 2008), se observa que antes de la secuencia, eran principalmente chicos los que llevaban las conversaciones que más se escuchaban en el aula. Eran ellos los que hablaban en alto para toda la clase, los que sacaban temas ajenos a los estudios en la mayoría de los casos y también quienes, por esto mismo, marcaban los

temas a tratar en el aula, haciendo principal el discurso masculino y convirtiéndolo desde el exterior en el discurso dominante o relevante públicamente (Pujal i Llombart & Amigot Leache, 2010).

Ejemplo de estos espacios auditivos ocupados principalmente por lo masculino, encontramos los comentarios acerca de todo lo que surge en la clase, bien sea con mofas y bromas o sacando un tema ajeno. También ubicamos aquí situaciones en las que un alumno se levanta y se pasea por el aula sin sentido, que una clase se retrase 10 minutos porque un chico no sabe qué ha pasado con su mesa y no la encuentra o porque dos chicos intentan convencer a la profesora de que les deje irse de clase.

La segunda clase no funcionaba de la misma forma. Por lo general, como indicábamos, no hablaban tanto como en la otra clase, aunque sí se observó que los chicos hablaban algo más que ellas, lo que podría volver a confirmar la centralidad del discurso masculino.

Si bien no había un líder en el aula tan marcado como en el otro grupo, sí se observaron las mismas dinámicas: los chicos, si hablaban para la clase, solían hacerlo con el objetivo de despistar para no trabajar; las chicas hablaban para la clase para preguntar acerca del contenido o para hablar de temas de convivencia, lo que confirma lo ya establecido por Ruiz Pinto (2016), entre otros. En todo caso, aumentó la participación de los chicos y la de las chicas ligeramente, lo que podría indicar que ellos sintieron más legitimidad para participar sin que ello afectara a su estatus masculino y ellas más seguridad para hacerlo (Muñoz Tinoco et al., 2008; Pujal i Llombart & Amigot Leache, 2010).

### **3.2.3. *Uso de materiales y mobiliario***

Muy en relación con el uso de los espacios, observamos el uso que se hace, por ejemplo, de los materiales del aula, si estos se utilizan fuera de tiempo o si se hacen de forma indebida. Estos actos mostrarían poder o una legitimidad social a nivel discursivo, puesto que se dan por naturales o normales en base al género (Alonso Fourcade & Bronckart, 2007; Soler & Flecha, 2010).

En cuanto al primer grupo, vemos cómo los chicos mantuvieron la frecuencia de este indicador y las chicas lo aumentaron. En este caso, clasificamos como uso indebido de materiales y mobiliario los usos del Chromebook<sup>8</sup> fuera de tiempo, de utilizar/movilizar mobiliario cuando no se ha pedido o interferir en el aula con elementos que no deberían estar en ella a priori.

El aumento del uso de materiales fuera de lugar por parte de las chicas nos vuelve a indicar que podrían haber tendido a reclamar su lugar en el espacio masculino en lugar de crear un espacio nuevo y equitativo (Subirats Martori & Tomé, 2007). Asimismo, las chicas del segundo grupo utilizaron algo menos que los chicos materiales fuera de lugar, aunque más que previamente a la secuencia. En

---

<sup>8</sup> : Por ejemplo, una sesión se recogió el siguiente uso: mientras la profesora daba la clase, un chico estaba reproduciendo un vídeo con sonido en el Chromebook, seis más estaban reproduciendo un vídeo en silencio, tres chicos llevaban auriculares y dos chicas tenían puesto un auricular.



esta clase encontramos también otro tipo de ejemplos relativos a usos indebidos del espacio. Un chico, por ejemplo, hizo una serie de dibujos en la pared con rotulador permanente u otro que no paraba de subir y bajar la persiana de la clase, molestando al resto de la clase.

También cabe destacar que se ha observado en esta clase que los chicos no consumen, en muchos casos, el mismo contenido que las chicas cuando utilizan el Chromebook fuera de lugar. Los chicos lo utilizan muy frecuentemente para ver vídeos o información deportiva, o *challenge*<sup>9</sup>s, etc. Las chicas, aunque también consumen esto, también se dedican a trabajar en otras asignaturas o, por ejemplo, a dibujar. Observamos, por tanto, cómo lo masculino se considera universal, pero hay elementos delegados a lo femenino que se reflejan a la hora de consumir contenido (Pujal i Llombart & Amigot Leache, 2010). Esto estaría en la línea de lo ya observado en otras investigaciones que mencionábamos (Lledó Cunill, 2016; Ruiz Pinto, 2016; Swann & Graddol, 2008) y es que el discurso masculino es general, pero no así el femenino o el ajeno al androcéntrico. Así, por ejemplo, observamos en este uso diferenciado que, si bien las chicas se adaptaban a lo masculino además de sus propias inquietudes, cuando los chicos se salían de ese estándar masculino, se les intentaba reconducir desde el discurso, bien mediante insultos, reproches, burlas... de vuelta a su rol como hombres (Butler, 2006; Dijk, 2010; Duval, 2021; Oliver & Gatt, 2010).

### 3.3. Discurso masculino y femenino

En este apartado se espera analizar si ha habido cambios en los roles o discursos femeninos y masculinos. Para ello, se incide en el indicador relativo a los temas de los que tratan las conversaciones de los y las estudiantes en función del género.

Las interacciones principales de los chicos en el aula solían estar en relación con temas competitivos (fútbol, baloncesto, ver quién termina antes algo...), con intentos de despistar a la profesora para no trabajar y de burla a otros compañeros y compañeras. Esto último puede volver a relacionarse con que los chicos o lo masculino, además de establecer un discurso dominante (Lledó Cunill, 2016), reconducían a través de sus interacciones los comportamientos del resto de compañeros y compañeras, haciendo de sus interacciones actos de poder (Dijk, 2010; Foucault, 2002; Oliver & Gatt, 2010; Zimmermann, 1984). Todas las pequeñas interacciones, al darse en un contexto social desigual que da poder a lo masculino, llevarían a la intimidación o a volver a una conducta socialmente más aceptada a aquellas personas sobre las que cayeran los reproches, las burlas o los comentarios (Duval, 2021). A continuación, exponemos algunos ejemplos de esto en el primer grupo, además de los ya mencionados hasta ahora.

Con respecto a las dinámicas entre chicos, encontramos un episodio en el que un chico utilizó la adjetivación despectiva con otro. Este chico estaba hablando sobre algo en la clase, pero empezó a

---

<sup>9</sup> P. ej: vídeos en los que compiten por ver quién come más rápido, quién bebe más, etc.

trabarse y a bloquearse, por lo que otro chico se rio de él. Como respuesta a esto, el primer chico le dijo: «tú, que te calles, tucán», haciendo referencia a su nariz. La clase empezó a reírse. En un caso similar, un chico estaba despistado y preguntó de qué estaban hablando porque había perdido el hilo, a lo que uno le contestó: «lo acabamos de explicar, gordi». Esta adjetivación buscaría supeditar a la otra parte a través de la feminización (Pujal i Llobart & Amigot Leache, 2010).

Cabe destacar que, a la hora de codificar los datos de insultos a compañeros y compañeras, la mayoría de datos de las chicas provenían de la misma chica. Esta recibía mayor cantidad de bromas por parte de los chicos, a los que ella respondía con insultos o golpes como defensa, con ejemplos: «déjame en paz chico, pesado», «tío, cállate la puta boca...», etc.

En el caso del segundo grupo, pudimos observar cómo, en muchos casos, eran chicos los que bromeaban con otros chicos o chicos los que molestaban a chicas. Entre chicas, por lo general, esto no ocurrió. Esto encaja con lo que indica Ruiz Pinto (2016) en relación con la dinámica que se genera entre hombres y hacia hombres, que surge desde la broma y la reafirmación/pérdida del estatus, en lugar de desde el cuidado. Igualmente, esta misma autora indicaba que los chicos heterosexuales se relacionan con chicas en muchos casos desde la broma y el flirteo.

Posiblemente por sentirse intimidadas, las chicas, a grandes rasgos, no hablaban para la clase, pero cuando lo hacían era para hablar de temas de convivencia o de gestión del viaje de estudios o de un examen, etc. Esto confirma lo indicado ya en varios estudios de dinámicas de aula y de cómo hay división no solo de espacios y tiempos de palabra, sino de los propios temas, asociados más en el caso de los chicos al estatus y la competitividad y las chicas al deber y la convivencia (Lledó Cunill, 2016; Muñoz Tinoco et al., 2008; Ruiz Pinto, 2016; Swann & Graddol, 2008).

En relación con esto, en la secuencia se habló sobre que los deportes no son patrimonio exclusivo de los hombres ni las emociones de las mujeres. Hubo dos casos concretos en los que una chica decía que a veces sentía que tenía que ocultar (sobre todo en familia) que le gustaba el deporte o vestir con ropa deportiva, porque no era lo que se esperaba de ella. Lo mismo ocurrió con un chico, que mencionaba que él tenía derecho a llorar y que no se le tenía que hacer sentir mal por ello.

Después de la secuencia, los chicos redujeron ligeramente la frecuencia en la que hablaban sobre competición y deportes y aumentaron la implicación en temas de convivencia. En el caso de las chicas, ellas mantuvieron su participación en temas de competición, aunque, al aumentar su participación en general, vemos un aumento en su participación con respecto a la convivencia y los estudios.

En el caso del segundo grupo, podemos destacar un ejemplo posterior a la secuencia en el que, en horario de tutoría, la clase entera (chicos y chicas) estuvo involucrada en un caso concreto de un compañero que no acude con regularidad a clase. Estuvieron pensando en alternativas y en qué podrían hacer entre toda la clase para animarlo a volver. El trabajo de las emociones y el deber como

algo que también puede abordarse desde lo masculino podría haber ayudado a que los chicos de la clase no sintieran que preocuparse por otras personas implicaría ir en contra de su propia identidad (Muñoz Tinoco et al., 2008).

### **3.4. Relaciones entre géneros**

En este apartado, discutiremos qué tipo de relaciones se establecían entre chicos y chicas, si existían diferencias entre este tipo de relaciones y las relaciones entre personas de mismo género. Para ello, se analizaron los indicadores relativos a las interacciones entre géneros e intragénero.

Según los datos cuantitativos, vemos que las chicas del primer grupo aumentaron su interacción con otras chicas y con otros chicos, mientras que los chicos solo aumentaron su interacción con otros chicos. Antes de la secuencia, los chicos se llevaban principalmente con otros chicos, aunque las chicas sí tenían relación con algunos de ellos.

Cabe destacar que se percibió que las chicas no se hablaban mucho entre ellas en clase, aunque sí interactuaban con chicos. Sí podía observarse que las chicas hablaban entre ellas, pero solo si estaban inmediatamente al lado. Cuando las chicas de la clase estaban separadas por varias mesas, no se hablaban entre ellas, algo que sí pasa con los chicos, como mencionábamos, posiblemente por el androcentrismo que da legitimidad al discurso masculino y no al femenino de hablar para toda la clase (Swann & Graddol, 2008).

Igualmente, en muchas ocasiones, cuando había una conversación entre un chico y chica, era la chica la que la iniciaba si esta era una interacción sin mayor intención. No obstante, muchas de las interacciones iniciadas con chicas por parte de los chicos solían venir acompañadas de tonto o bromas. Podemos relacionar esto con cómo los chicos tienen problemas para ver a las chicas como algo que no sea desde la atracción o el objetivo romántico, mientras que las chicas no tienen las mismas intenciones en sus interacciones con ellos necesariamente (Muñoz Tinoco et al., 2008; Ruiz Pinto, 2016). Igualmente, los chicos percibirían a otros chicos como sus iguales, en contraposición a las chicas, a las que verían con un interés instrumental o cosificado (conseguir algo romántico, adquirir mayor estatus) también por dividir las identidades masculinas y femeninas en identidades diferenciadas y de poder-subordinación que se complementarían a través de la relación heterosexual (Butler, 2006, 2009; Pujal i Llombart & Amigot Leache, 2010; Wittig, 2006).

Para terminar, vemos que los chicos y las chicas del segundo grupo tienen relaciones más equitativas entre ellos y ellas. Antes de la secuencia ya hablaban bastante, aunque es cierto que algunos chicos no se relacionaban con ellas, sobre todo aquellos más ajustados a la masculinidad hegemónica, lo cual corroboraría que cuanto más cerca está un chico del ideal de masculinidad heterosexual, más problemas tiene para entender una interacción con una chica desde la igualdad y no el deseo (Ruiz Pinto, 2016; Wittig, 2006). Es cierto que después de la secuencia aumentó la

interacción entre géneros y su comunicación, mientras que, en el caso de las relaciones entre personas del mismo género, no observamos cambios demasiado notorios.

### **3.5. Relaciones de cooperación**

Si bien este no fue un tema que se trabajó directamente en la secuencia, sí se trabajó la responsabilidad individual y el respeto por los y las demás a través de los grupos de discusión.

En el caso del primer grupo, la observación del aula muestra que el cambio cuantitativo a la hora de olvidar o prestar materiales o de ayudarse mutuamente aparece también de forma cualitativa. Igualmente, antes de la secuencia, muchos chicos utilizaban la excusa de la huelga de camioneros para justificar la dejadez que habían tenido para comprar el libro. Se trataba de una excusa porque otros compañeros y compañeras en la misma situación ya tenían el libro. Asimismo, en general, se observó que, si bien antes la principal relación de ayuda que se establecía era de chicas hacia chicos que olvidaban materiales, coincidiendo con los principales estudios que así lo confirman (Lledó Cunill, 2016; Ruiz Pinto, 2016; Swann & Graddol, 2008), estas relaciones se habían inclinado hacia ser más corresponsables, como muestran los datos cuantitativos.

Si pasamos al segundo grupo, vemos que en este caso no hay cambios en las chicas. En el caso de los chicos, en un primer momento se observaba que casi todos solían traer regularmente materiales, salvo un par que solían olvidarlos de vez en cuando. Al terminar la secuencia, estos chicos siguieron en una situación similar. El nulo o pequeño cambio de los chicos más cercanos a la masculinidad hegemónica puede verse desde las limitaciones de la propia secuencia, pero también desde la resistencia al cambio de las masculinidades hegemónicas (hooks, 2021).

En el caso del resto de chicos, el cambio no es especialmente significativo, aunque sí hay una mejora en la responsabilidad con los materiales. No obstante, sí se observó en el aula que los chicos se ayudaban entre ellos y ayudaban a otras chicas. Por ejemplo, se preguntaban mutuamente qué habían puesto en un ejercicio de forma relajada y sin gritar. De la misma forma, una de las sesiones, parte del grupo tenía un examen de biología a la siguiente hora y dos chicos esperaron a terminar lo que estaban haciendo en la asignatura y después se juntaron de forma relajada y respetuosa con el resto de la clase para ayudarse con los contenidos.

Antes de pasar a las conclusiones, cabe añadir que todo lo anterior nos muestra que ha habido un cambio después de la secuencia, por pequeño que haya sido.

## **CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y LÍNEAS ABIERTAS**

### **1. CONCLUSIONES**

Tras llevar a cabo el análisis, hemos podido extraer las siguientes conclusiones en relación con los objetivos de la investigación.

Con respecto al objetivo general, podemos decir que incorporar la perspectiva de género al aula tiene efecto directo en las dinámicas que en esta se generan y en los aprendizajes de género del alumnado. Esto confirma una de las hipótesis de la secuencia, la relativa a la posibilidad de que hubiera resistencia, pero que se diera un cambio en las interacciones. Los datos sugieren que en algunos indicadores este cambio ha sido mayor, como por ejemplo a la hora de quejarse (disminuido en chicos y aumentado en chicas) o en la participación en diferentes temas en el aula. Las diferencias entre indicadores nos muestran las limitaciones de la propia secuencia, además de ser una muestra directa de lo complejo de trabajar determinadas cuestiones sin resistencias de por medio.

Ahora bien, aun cuando se observan variaciones y cambios en los comportamientos, estos no han sido necesariamente los esperados en todos los casos. A continuación, haremos referencia a estos en relación con nuestros objetivos específicos.

#### **1.1. O.E. 1: Comprobar si aumenta la participación de las chicas en el aula**

Los resultados de la intervención sugieren que ha habido un aumento de la participación de las chicas. No obstante, esta participación no ha sido siempre distinta a la de los chicos, lo cual puede mostrar que la forma de participar de manera equitativa o de usar los espacios se haya efectuado mediante la adquisición del discurso masculino y no desde el empoderamiento del femenino (Pujal i Llombart & Amigot Leache, 2010). Podría indicar que, en lugar de sentir que pueden participar de igual forma, sientan que tienen que ganarse un hueco en el espacio de poder, por lo que tienen que utilizar el lenguaje o discurso dominante, que sería el masculino o androcéntrico (Butler, 2009; Dijk, 2010; Lledó Cunill, 2016; Soler & Flecha, 2010).

Este aumento de la participación desde un punto de vista masculino se puede observar mediante el aumento de usos indebidos de materiales o desde, por ejemplo, el aumento de las quejas y de los insultos a otros compañeros y compañeras. Cabe destacar, no obstante, que hubo diferencias entre la participación de las chicas en ambos grupos; de hecho, en el segundo grupo la participación aumentó sin cambios muy significativos en los anteriores indicadores, lo que podría relacionarse con las masculinidades del aula algo más disidentes y con la propia formación en género de las chicas (Platero Méndez, 2018), la cual facilitaban interacciones más equitativas.

Observar que la participación de las chicas aumenta es algo positivo en relación con la efectividad de la secuencia, pero que lo haga de esta forma nos hace preguntarnos: ¿de qué manera debemos abordar esto desde la educación para que no ocurra? ¿Qué podemos hacer como docentes?

Si el objetivo es que las personas ocupemos los espacios de forma equitativa y respetuosa, desde nuestras propias formas de ver el mundo, ¿qué podemos hacer para acabar con el androcentrismo en un espacio público como es un aula? Si la formación en género puede cambiar la manera en la que funciona un aula, ¿por qué no está todavía implementado en todos los centros?

### **1.2. O.E. 2: Percibir si hay cambios en los usos de los espacios**

En este caso, y viendo un aumento cuantitativo en la participación de las chicas en relación con antes de la secuencia, resulta complicado establecer si ha habido un cambio general en el uso de los espacios. Si bien la participación ha aumentado en relación con la materia, las chicas no han aumentado la frecuencia en la que hablan para la clase, en comparación con los chicos. De esta forma, el espacio auditivo sigue siendo masculino y siguen siendo sus temas de conversación los que destacan por encima de los demás.

Además, con respecto al lugar que ocupan los chicos en relación con las chicas, añadiendo que en ambos casos la mayoría del aula es masculina, se observa que son ellos los que más espacio ocupan. Esta ocupación del espacio tanto físico como auditivo marca cuál es la dinámica y discurso que se debe seguir en el aula para obtener el poder sobre la misma (Dijk, 2010; Soler & Flecha, 2010). Indicadores de estos usos dominantes del espacio son, por ejemplo, la baja interacción de las chicas entre ellas, si no están sentadas cerca, en contraposición a una mayor interacción con los chicos; de la misma forma que los chicos también parecen interactuar principalmente con otros chicos, sin saber, en muchas ocasiones interactuar con las chicas si no es a través del tonto o las bromas (Ruiz Pinto, 2016).

Es cierto que ambos grupos son distintos y, mientras que lo anterior aplica más al primer grupo, el segundo grupo muestra unos usos del espacio algo más equitativos, aun cuando siguen dominando los chicos en muchos casos. Después de la secuencia, se pudo observar cómo se equiparaban las frecuencias en la participación, mientras que el discurso en alto para toda la clase no se daba con la misma frecuencia. como decíamos arriba, lo que daba lugar a que se pudieran desarrollar discursos múltiples.

Si bien observamos un intento de conseguir más espacio por parte de las chicas, lo cual es positivo en vista de los objetivos de la secuencia, seguimos observando que resulta más sencillo acercar este tema a las chicas, mientras que resulta más complicado que los chicos no reaccionen o no intenten cambiar (hooks, 2021).

### **1.3. O.E. 3: Apreciar si hay cambios en la comunicación intragénero y si las relaciones entre géneros son más respetuosas**

Empezamos por la comunicación entre personas del mismo género. Vemos mayor cambio entre los chicos del segundo grupo, los cuales bajaron drásticamente el nivel de insultos. Si bien fue un cambio apreciado en general en este grupo, no todos los chicos cambiaron esta manera de hablar, puesto que algunos de ellos seguían relacionándose desde la mofa, el insulto y la dominación. Esto vuelve a mostrarnos lo complicado que es trabajar con chicos con masculinidades más cercanas a las hegemónicas, en contraposición con el trabajo con masculinidades más disidentes o no hegemónicas (Duval, 2021; hooks, 2021). No obstante, tenemos en cuenta la influencia de las masculinidades más hegemónicas sobre las disidentes y cómo todavía después de la secuencia interacciones, a veces ni siquiera directas, influían en los comportamientos de unos chicos de manera correctiva (Pujal i Llombart & Amigot Leache, 2010).

En el caso del primer grupo, observamos menor cambio porque la clase cuenta con mayor cantidad de chicos hegemónicamente masculinos; mientras que el segundo grupo casi no cuenta con estos. Este hecho impacta directamente en las dinámicas generadas en el aula al haber mayor control y vigilancia de las conductas de género tanto de chicos (corrección) como de chicas (intimidación) (Foucault, 2002; Oliver & Gatt, 2010; Skelton & Francis, 2011; Swann & Graddol, 2008).

En el caso de las chicas, ellas aumentaron las interacciones que tenían entre ellas, aunque siguieron hablando, en el caso del primer grupo, en pequeño grupo, por debajo del discurso principal de la clase. En el segundo grupo, las chicas se comunicaron más entre ellas y sin la necesidad de hacerlo en grupos reducidos.

Las relaciones entre chicos y chicas no cambiaron demasiado en el caso del primer grupo, salvo en aquellos grupos que ya eran poco hegemónicos en cuanto a los ideales de masculinidad y feminidad.

Como bien decíamos, la secuencia ha tenido mayor efecto en el segundo grupo. En este, aumentaron ligeramente más que en el otro las relaciones entre géneros e intragénero. Los chicos comenzaron a ayudarse más entre ellos, también a participar colectivamente en la clase, con sus reticencias. Las chicas comenzaron a participar más en la vida de la clase y las relaciones entre ambos se fueron dando más y de forma respetuosa o amistosa, sin mofa o burla de por medio.

### **1.4. O.E. 4: Comprobar si se generan más relaciones cooperativas**

Cabe destacar que las relaciones de cooperación cambiaron después de la secuencia en ambos grupos, aunque más en el caso del segundo grupo. Ahora, los chicos ayudan también a otros chicos y son más responsables con sus propios materiales, aunque haya excepciones. De todas maneras, ellos siguen siendo quienes más olvidan materiales o piden ayuda.

A pesar de todo, se puede extraer que esta secuencia ha podido aportar un granito de arena en la desbinarización de las dinámicas de poder en el aula por razón de género. En el caso del primer grupo, que contaba con más chicos hegemónicamente masculinos, fue más complicado que las interacciones cambiaran o no se ajustaran a sus estándares, lo que nos lleva a preguntarnos, ¿de qué manera tenemos que abordar las masculinidades en el aula sin que se sientan amenazadas? ¿Cómo podemos generar discursos múltiples en el aula que no se vean corregidos por la reacción masculina?

A modo de conclusión, una secuencia de este tipo evidencia la importancia de implantar la coeducación de forma generalizada. A partir de los resultados obtenidos, podemos preguntarnos también, ¿solo la comunicación inclusiva tiene la capacidad de transformar completamente las interacciones del aula? ¿Es competencia exclusiva de una asignatura como Lengua castellana trabajar estos contenidos? En una edad tan crítica como la adolescencia, es importante que el alumnado cuente con referentes homogéneos que eduquen en igualdad y les hagan adquirir conciencia crítica sobre sus propias prácticas de manera transversal (Arconada Melero et al., 2017; Subirats Martori & Tomé, 2007). Esto les llevará potencialmente a leer a las personas en clave de humanidad, en lugar de género, raza o clase social.

## **2. LIMITACIONES**

Como bien indicábamos, la muestra tomada no es lo suficientemente representativa como para afirmar que lo que se extrae de esta investigación es extrapolable a la realidad analizada. No obstante, esta investigación no tiene tal objetivo. Su objetivo principal era hacer una aproximación a esta realidad, así como comprobar las teorías relativas al discurso, como el interaccionismo sociodiscursivo, junto con los estudios de corte social y de género.

No se pierde de vista que, igualmente, han podido influir factores adicionales no discutidos, incluida la posición de la investigadora (Haraway, 1995), que han podido condicionar la selección e interpretación de la información.

Además, el trabajo de la comunicación inclusiva puede aportar un espacio de reflexión al aula, pero mientras sea a través de una secuencia didáctica descontextualizada y no con el trabajo sistemático, es posible que no tenga un impacto significativo en las prácticas discursivas de género del alumnado.

En definitiva, no puede haber un cambio significativo sin una implementación transversal de la perspectiva de género en el aula (Platero Méndez, 2018). En definitiva, el instituto no es el único lugar del mundo en el que pasan tiempo los y las adolescentes, de ahí que, si hasta en el instituto reciben explicaciones contradictorias, todos los cambios y mejoras están sujetas a estas limitaciones contextuales.



### **3. LÍNEAS ABIERTAS**

Dicho esto, finalmente, estas podrían ser algunas de las líneas que podrían seguir investigándose en el futuro con similares objetivos.

En primer lugar, podría seguir investigándose en materia de comunicación inclusiva y género: cómo la definimos, de qué manera se puede implementar, diferentes prácticas discursivas que sean respetuosas e igualitarias, cómo se refleja el género en el aula en las nuevas generaciones.

En segundo lugar, ahondar en las teorías lingüísticas de las prácticas discursivas y el género desde la perspectiva de la didáctica de la lengua podría ser de utilidad para desarrollar estrategias didácticas más eficientes para trabajar en igualdad.

En tercer lugar, podría seguir estudiándose de qué forma las identidades más disidentes (LGBT+, racializadas...) influyen en las dinámicas del aula y de qué manera habría que diseñar gestiones de aula en base a esto.

Por último, deberían elaborarse más propuestas específicas para formar en comunicación inclusiva en el aula de lengua castellana.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Alonso Fourcade, M. P., & Bronckart, J. P. (2007). Por un Interaccionismo Socio-Discursivo: Historia de una trayectoria. En I. Plazaola & M. P. Alonso Fourcade, *Testuak, discurtsuak eta generoak. Euskal testuen azterketa korrontea*. (pp. 13-61). Erein.
- Araya Umaña, S. (2015). La categoría analítica del género: Notas para un debate. *Hallazgos*, 12(23), 287-305. <https://doi.org/10.15332/s1794-3841.2015.0023.014>
- Arconada Melero, M. A., Garcia Arlegui, M. V., Moreno Llaneza, M. A., Ruiz Repullo, C., Urbietta Iceta, M., Ziordia Fernández de Garayalde, M. L., & Mayo Falque, P. (2017). *Plan de Coeducación 2017-2021 para los centros y comunidades educativas de Navarra*. Sección de igualdad y convivencia. Departamento de Educación. Gobierno de Navarra.
- Ariño Altuna, M. E. (2008). Grupos de discusión y grupos focales. *Métodos, técnicas y documentos utilizados en Trabajo Social, 2008*, ISBN 978-84-9830-129-8, págs. 91-98, 91-98. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2723683>
- Bajtín, M. (2012). *Las fronteras del discurso*. Las cuarenta.
- Bardin, L., & Suárez, C. (1986). *El análisis de contenido*. Akal. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=220610>
- Bosch-Fiol, E., & Ferrer-Pérez, V. A. (2012). Nuevo mapa de los mitos sobre la violencia de género en el siglo XXI. *Psicothema*, 24(4).
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Editorial Anagrama.
- Bousted, M. W. (1989). Who Talks? The position of girls in mixed sex classrooms. *English in Education*, 23(3), 41-51. <https://doi.org/10.1111/j.1754-8845.1989.tb00064.x>
- Bronckart, J. P. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*. Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. Paidós Studio.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa*. Paidós.
- Butler, J. (2009). *Lenguaje, poder e identidad*. Síntesis.

- Butler, J., & Lourties, M. (1998). Actos performativos y constitución del género. Un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista. *Debate feminista*, 18, 296-314.
- Cabezas, A., & Berná, D. (2013). Cuerpos, espacios y violencias. La construcción de “lo femenino” en los regímenes biopolíticos de la Modernidad. De maricas y homosexuales habitando «lo femenino». *Política y Sociedad*, 50(3), 771-802.  
[https://doi.org/10.5209/rev\\_POSO.2013.v50.n3.41970](https://doi.org/10.5209/rev_POSO.2013.v50.n3.41970)
- Canal Rodríguez, P., & Megías Quirós, I. (2016). Identitats de gènere en l'adolescència. *Educació social. Revista d'intervenció socioeducativa*, 63, 60-78.
- Canales, M., & Peinado, A. (1995). Grupos de discusión. *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, 1995, ISBN 84-7738-226-3, págs. 288-316, 288-316.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3880084>
- Castilla Carramiñana, P. C. (2018). El trabajo social en la educación: Experiencias profesionales para la prevención de la violencia de género en adolescentes. *Documentos de trabajo social: Revista de trabajo y acción social*, 61, 7-24.
- Coll-Planas, G., & Missé Sánchez, M. (2015). La identidad en disputa: Conflictos alrededor de la construcción de la transexualidad. *Papers: revista de sociología*, 100(1), 35-52.
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241-1299. <https://doi.org/10.2307/1229039>
- de Lauretis, T. (1989). La tecnología del género. En *Technologies of Gender. Essays on Theory, Film and Fiction* (pp. 1-30). Macmillan Press.
- Dijk, T. A. van. (2010). Discurso, conocimiento, poder y política. Hacia un análisis crítico epistémico del discurso. *Revista de investigación lingüística*, 13(1), 167-215.
- Duval, E. (2021). *Después de lo trans. Sexo y género entre la izquierda y lo identitario*. La Caja Books.
- Fairclough, N. (2013). *Critical discourse analysis: The critical study of language*. Routledge.

- Feria Avila, H., Matilla González, M., & Mantecón Licea, S. (2019). La triangulación metodológica como método de la investigación científica: Apuntes para una conceptualización. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 10(4), 137-146.
- Foucault, M. (1991). *Historia de la sexualidad*. Madrid: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar*. Siglo XXI Editores Argentina.
- G. Abiétar, D. (2019). *¿Sólo dos? La medicina ante la ficción política del binarismo sexo-género* (1a edición). Cambalache Libros.
- García-Granero Gascó, M. (2017). Deshacer el sexo. Más allá del binarismo varón-mujer. *Dilemata*, 25, 253-263.
- Gardner, R. (2019). Classroom Interaction Research: The State of the Art. *Research on Language and Social Interaction*, 52(3), 212-226. <https://doi.org/10.1080/08351813.2019.1631037>
- Guerrero Serrón, A. (1996). *Manual de sociología de la educación*. Síntesis.
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza* (Madrid). Cátedra.
- hooks, bell. (2021). *El deseo de cambiar: Hombres, masculinidad y amor*. Bellaterra.
- Lledó Cunill, E. (1995). Usos lingüísticos y género. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 6, 29-34.
- Lledó Cunill, E. (2016). Lengua, literatura y coeducación. *Filanderas: Revista Interdisciplinar de Estudios Feministas*, 1, 61-76.
- Machín Fernández, I. (2021). *Sexismo lingüístico y competencia comunicativa: El papel de Lengua Castellana y Literatura en Educación Secundaria desde una perspectiva coeducativa*.
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3(5), 551-558. <https://doi.org/10.1037/h0023281>
- Muñoz Tinoco, M. V., Jiménez Lagares, I., & Moreno Rodríguez, M. C. (2008). Reputación conductual y género en la adolescencia. *anales de psicología*, 24(2), 334-340.

- Myhill, D. (2002). Bad Boys and Good Girls? Patterns of Interaction and Response in Whole Class Teaching. *British Educational Research Journal*, 28(3), 339-352.  
<https://doi.org/10.1080/01411920220137430>
- Oliver, E., & Gatt, S. (2010). De los actos comunicativos de poder a los actos comunicativos dialógicos en las aulas organizadas en grupos interactivos. *Revista Signos*, 43(2), 279-294.
- Osorio González, R., & Castro Ricalde, D. (2021). Aproximaciones a una metodología mixta. *NovaRua: Revista Universitaria de Administración*, 13(22), 65-84.
- Peñamarín, C. (1980). Una aproximación interaccional al análisis del discurso. *REIS: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 12, 141-158.
- Pérez Andrés, C. (2002). Sobre la metodología cualitativa. *Revista Española de Salud Pública*, 76.  
<https://doi.org/10.1590/S1135-57272002000500001>
- Platero Méndez, R. L. (2014). Metáforas y articulaciones para una pedagogía crítica sobre la interseccionalidad. *Quaderns de Psicologia*, 16(1), 55-72.  
<https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1219>
- Platero Méndez, R. L. (2018). Ideas clave de las pedagogías transformadoras. En *Pedagogías Queer* (pp. 26-47). Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI).  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7032732>
- Puar, J. (2013). 'I would rather be a cyborg than a goddess': Intersectionality, assemblage, and affective politics. *Meritum*, 8(2). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4951947>
- Pujal i Llobart, M., & Amigot Leache, P. (2010). El binarismo de género como dispositivo de poder social, corporal y subjetivo. *Quaderns de Psicologia*, 12(2), 131-148.
- Ruiz Pinto, E. (2016). *Estudio de las relaciones de género en el alumnado de educación secundaria: Análisis de las redes sociales del aula desde una perspectiva de género* [Universidad de Sevilla].  
<https://idus.us.es/handle/11441/42460>
- Ruiz Pinto, E. (2016). *Estudio de las relaciones de género en el alumnado de secundaria: Análisis de las redes sociales del aula desde una perspectiva de género*. Universidad de Sevilla.

- Ruiz Repullo, C. (2016). *Voces tras los datos. Una mirada cualitativa a la violencia de género en adolescentes*. Instituto Andaluz de la Mujer.
- Sanmartín Ortí, A., Megías Quirós, I., Ballesteros Guerra, J. C., Rubio Castillo, A. M., & Alberdi Alonso, I. A. (2014). *Jóvenes y género: El estado de la cuestión*. Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud. Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (FAD).  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=690588>
- Sauntson, H. (2012). *Approaches to Gender and Spoken Classroom Discourse*. Palgrave Macmillan UK.  
<https://doi.org/10.1057/9780230343580>
- Skelton, C., & Francis, B. (2011). Successful Boys and Literacy: Are “Literate Boys” Challenging or Repackaging Hegemonic Masculinity? *Curriculum Inquiry*, 41(4), 456-479.  
<https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2011.00559.x>
- Soler, M., & Flecha, R. (2010). Desde los actos de habla de Austin a los actos comunicativos. Perspectivas desde Searle, Habermas y CREA. *Revista Signos*, 43(2), 363-375.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory, 2nd ed* (pp. xiii, 312). Sage Publications, Inc.
- Subirats Martori, M., & Tomé, A. (2007). *Balones fuera: Reconstruir los espacios desde la coeducación*.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=389015>
- Swann, J., & Graddol, D. (2008). Gender inequalities in classroom talk. *English in Education*, 22, 48-65.  
<https://doi.org/10.1111/j.1754-8845.1988.tb00260.x>
- Urraco Solanilla, M. (2007). La metodología cualitativa para la investigación en Ciencias Sociales: Una aproximación «mediográfica». *Intersticios: Revista sociológica de pensamiento crítico*, 1(1), 99-126.
- Vargas Jiménez, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: Nuevas tendencias y retos. *Calidad en la Educación Superior*, 3(1), 119-139.

- Vázquez, G. P., & Varela, L. Z. (2015). Identidades en los márgenes de la superdiversidad: Prácticas comunicativas y escalas sociolingüísticas en los nuevos espacios educativos multilingües en Galicia. *Discurso y sociedad*, 9 (1-2), 165-196.
- Vázquez Parra, J. C. (2020). El género en perspectiva. 30 años de El Género en Disputa de Judith Butler. *Revista Estudios*, 40, 8.
- Vila Carneiro, Z. (2020). Hacia la coeducación: Análisis de los libros de Lengua castellana y literatura de 2º de Bachillerato. *Aula de encuentro: revista de investigación y comunicación de experiencias educativas*.
- Viveros Vigoya, M. (2016). La interseccionalidad: Una aproximación situada a la dominación. *Debate feminista*, 52, 1-17.
- Wittig, M. (2006). *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Egalés.  
<https://www.traficantes.net/libros/el-pensamiento-heterosexual>
- Wodak, R., & Fairclough, N. (2000). Análisis crítico del discurso. *El discurso como interacción social : estudios del discurso, introducción multidisciplinaria, 2000, ISBN 84-7432-713-X, págs. 367-404, 367-404*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2135328>
- Wodak, R., & Meyer, M. (2001). *Metodos de Analisis Critico del Discurso*. Gedisa.
- Zimmermann, K. (1984). Estructuras y funciones del discurso. Una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso: Por Teun A. Van Dijk. *Estudios de lingüística aplicada*, 3, 347-355.

## **ANEXOS**

### **ANEXO 1: SECUENCIA DIDÁCTICA**

**Nombre de la secuencia: «Lenguaje sexista y LGTBIfobo».**

#### **1. Tarea final:**

El producto final será un Tiktok en el que especifiquen expresiones sexistas, machistas, homófobas y transfobas, así como alternativas inclusivas a las mismas y en las que argumenten el uso de las mismas. Se realizarán en 5 grupos de 4 personas (las aulas del instituto son pequeñas, de unas 20 personas) y cada grupo tendrá que hacer un póster diferente. Cada grupo podrá incidir más en expresiones de un tipo o en otro, pero tendrán que incluir alguna de cada una. Al utilizar la plataforma Tiktok y al ser una secuencia tan limitada en el tiempo, como la duración máxima de un vídeo es de 3 minutos, este será el límite temporal de sus creaciones.

#### **2. Objetivos generales:**

- Expresarse de manera clara, detallada, coherente y adecuada tanto de manera oral como escrita.
- Producir, en soporte digital, un texto argumentativo claro y detallado elaborado a partir de la información obtenida de diversas fuentes y organizada mediante esquemas, mapas conceptuales y resúmenes, así como la elaboración de proyectos e informes sobre tareas y aprendizajes.
- Utilizar la lengua eficazmente en la actividad escolar para buscar, seleccionar y procesar información.
- Crear textos similares a los trabajados, que trabajen temáticas propias de la vida cotidiana y de las relaciones sociales en ámbitos próximos a la experiencia del alumnado.
- Analizar los diferentes usos sociales de las lenguas para evitar los estereotipos lingüísticos que suponen juicios de valor y prejuicios clasistas, racistas o sexistas. Reflexionar sobre los procesos de aprendizaje y transferir conocimientos y estrategias de comunicación a otras lenguas.

#### **3. Materiales:**

Todas las sesiones se llevarán a cabo en aulas convencionales. A la hora de buscar información, podrán utilizar el Chromebook. La profesora proporcionará los apuntes y fichas requeridas, así como los recursos básicos sobre los que hacer las búsquedas. Igualmente, para hacer los vídeos, podrán utilizar sus móviles personales.

#### **4. Grupo:**

Clase de 4º ESO

#### **Temporalización:**



4 sesiones de 55 minutos.

## 5. Secuencia didáctica:

---

### SESIÓN 1: ¿Qué sabemos?

---

Objetivo:

Contextualización. Analizar los usos sociales de las lenguas y los usos sexistas y lgtbifobos (concretamente). Activar los conocimientos previos acerca de la temática, así como de los textos argumentativos.

---

#### ACTIVIDAD

1. Se les planteará la siguiente pregunta a través de [Padlet](#): ¿El lenguaje discrimina o discriminan las personas?
2. Se reproducirá el siguiente vídeo [\(1\) ¿Es normal ser cis-hetero? - YouTube](#) y después se les preguntará qué han entendido usando estas preguntas de guía:
  - ¿Qué dice en el vídeo? ¿Qué está haciendo? ¿Os habéis visto alguna vez haciendo este tipo de comentarios? Reflexión sobre que el discurso no es neutral, la forma en la que hablamos indica cómo pensamos y también la manera en la que lo decimos representa la manera en la que pensamos, construye realidades y las normaliza. El lenguaje transmite los estereotipos que tenemos aprendidos. Esto no solo ocurre con la gente LGBT, también con las mujeres y con los discursos machistas.
3. Trabajamos ejemplos de usos discriminatorios como:
  - Dicotomías: coñazo/cojonudo, hombre público/mujer pública, zorro/zorra.
  - Diferente tratamiento: señor-señora/señorita (si tiene o no pareja).
  - Marica, travelo, bollera, tullida, moro, mora, inmigrante... son adjetivos, no sustantivos.
  - Más uso de femenino en profesiones feminizadas: limpiadoras, enfermeras... cuando hay enfermeros y limpiadores. Al revés, hay médicos y médicas, sin embargo, está normalizado que se diga la médico, pero no el enfermera. ¿Por qué ¿Qué hay detrás?
  - Los chicos no lloran.
  - ¿Estás con la regla? Porque estás amargada.
  - “No quiero tener amigxs homosexuales porque se pueden enamorar de mí”
  - “Me parece muy bien que sea maricón/lesbiana, pero no hace falta que lo enseñe tanto”
  - “¿Quién es el chico y quién la chica de la relación?”

Para terminar, reflexión sobre:

---

¿Cómo creéis que se habla en el instituto? ¿Cómo habláis vosotros y vosotras? ¿Utilizáis este tipo de lenguaje? ¿Habéis sentido discriminación? ¿Qué sensaciones os ha generado la temática? ¿Consideráis que el lenguaje condiciona cómo nos perciben? ¿Cómo nos perciben condiciona el lenguaje que utilizan con nosotros y nosotras?

---

### **EVALUACIÓN**

¿El vídeo elegido es adecuado con respecto a su nivel de dificultad? ¿Es real?

¿Se ha realizado una escucha adecuada? ¿Se ha atendido?

¿El análisis y la discusión han sido acertados, no dejan de lado aspectos importantes?

¿La presentación por parte de la profesora se ha hecho adecuadamente?

¿La actividad se ha ajustado al tiempo?

¿Han mantenido la atención?

Propuestas de mejora

---

---

## SESIÓN 2: Entramos en materia

---

Objetivo:

Trabajar los usos inclusivos de la lengua. Sexismo, homofobia y transfobia en el lenguaje.

---

ACTIVIDADES (Trabajo y Kahoot 30 minutos, recordar texto argumentativo y presentación de la tarea final: 25 minutos)

1. Trabajaremos los usos inclusivos de la lengua. Alternativas al lenguaje estándar.
2. Pequeño debate sobre la temática.
  - Si utilizamos lenguaje inclusivo, ¿acabaremos siendo personas más inclusivas?
3. Después, se hacen grupos de 3 o 4 personas y se hace un Kahoot para trabajar estas alternativas de manera dinámica (utilizando como referencia algunos de los ejemplos de [Talleres por la igualdad - El Pasapalabra del lenguaje inclusivo \(udl.cat\)](#)).
4. Leemos extractos de textos relativos a diferentes posturas sobre el lenguaje inclusivo después de explicar las principales posturas.
5. Se les recordará cómo trabajaban los textos argumentativos en clase. Qué se les pedía. El objetivo es que reactiven los conocimientos previos acerca de los textos argumentativos. Se les presentará la tarea a realizar: tendrán que hacer un texto argumentativo en formato oral, a través de un Tiktok. En este, deberán responder en grupo a la pregunta: ¿El lenguaje discrimina o discriminan las personas?
6. Antes de terminar la clase, se les presentará la rúbrica con la que se evaluará su presentación y podrán hacer los grupos y ponerse a trabajar.

---

## EVALUACIÓN

¿Han sido adecuadas las explicaciones de la profesora?

¿Las conclusiones extraídas son fruto de la discusión?

¿Han cooperado todos por igual?

¿Los objetivos se han logrado?

¿Se ha ajustado al tiempo?

Propuestas de mejora

---

---

### **SESIÓN 3: A trabajar**

---

Objetivo:

Trabajar en la tarea.

---

#### **ACTIVIDADES**

1. Se reunirán por los grupos diseñados la anterior sesión y seguirán trabajando en el diseño de su vídeo. En caso de tener dudas, se puede proporcionar más información, seguir seleccionando información, etc. Podrán grabar el vídeo en el instituto con sus móviles. Podrán salir al patio, etc.
- 

#### **EVALUACIÓN**

Evaluación del trabajo cooperativo.

- ¿Ha despertado el interés del alumnado?
  - ¿Han mantenido la atención?
  - ¿La actividad se ha ajustado al tiempo?
  - Propuestas de mejora
- 

---

### **SESIÓN 4: Presentamos nuestras alternativas**

---

Objetivo:

Presentar los vídeos, evaluar el trabajo y reflexión final

---

#### **ACTIVIDADES**

1. Cada grupo presentará su vídeo a la clase, previamente subido a Classroom.
  2. Cada grupo hará la evaluación y la coevaluación de los trabajos de sus compañeros y compañeras.
  3. Se hará una breve reflexión final acerca de lo trabajado, preguntas: ¿Qué opináis sobre el tema ahora que lo hemos trabajado? ¿El lenguaje discrimina o discriminan las personas? ¿Con qué lenguaje os sentís más cómodos o cómodas?...
  4. Seguido a la evaluación, se decidirá qué se quiere hacer con los vídeos: crear una cuenta y subirlos ahí, subirlos a la página web, subirlos de forma individual...
- 

#### **EVALUACIÓN**

Autoevaluación y coevaluación (trabajo y presentación oral) con la rúbrica del aula. Evaluación de la docente de las exposiciones orales.

- ¿La actividad ha despertado el interés del alumnado?
  - ¿Han mantenido la atención?
  - ¿La actividad se ha ajustado al tiempo?
  - Propuestas de mejora
-

**ANEXO 2: RÚBRICA DE EVALUACIÓN DE LA TAREA FINAL SEGÚN OBJETIVOS INVESTIGACIÓN****Tabla 36.**

Rúbrica de evaluación de la tarea final en relación con los objetivos del trabajo.

	<b>0-1</b>	<b>1-1,5</b>	<b>1,5-2</b>
<b>Reconoce los usos discriminatorios del lenguaje</b>	Hace nula o poca referencia a los usos discriminatorios del lenguaje.	Hace referencia a los usos discriminatorios, aunque a veces de forma incorrecta.	Habla sobre los usos discriminatorios de forma correcta.
<b>Expone alternativas inclusivas del lenguaje</b>	No expone o apenas expone alternativas.	Expone algunas alternativas.	Expone bastantes alternativas.
<b>Hace referencia a posturas de expertos</b>	Hace poca o nula referencia.	Hace alguna referencia, aunque alguna es incorrecta.	Expone las principales posturas correctamente.
<b>La dinámica del grupo ha sido equitativa y cooperativa</b>	Han trabajado solo algunas personas del grupo.	Han trabajado casi todos los y las integrantes del grupo.	Han trabajado todos y todas por igual.
<b>Domina el léxico aprendido</b>	No utiliza el léxico aprendido o lo utiliza incorrectamente	Utiliza algo de léxico correctamente, aunque falla en alguna ocasión.	Utiliza léxico y lo hace de forma correcta.

**ANEXO 3: RÚBRICA DE EVALUACIÓN UTILIZADA PARA CORREGIR LA TAREA FINAL (EN LA ASIGNATURA)**

**Tabla 37.**

Rúbrica de evaluación en la asignatura.

<b>El vídeo cuenta con una introducción y una conclusión que se ven claramente.</b>	El vídeo posee una introducción y una conclusión que se ven claramente. (1 pto.).	Aunque el vídeo posee una introducción y una conclusión, estas no se ven claramente (0,5 ptos.).	El vídeo no tiene introducción o conclusión (0 ptos.).	-
<b>Empleo de léxico culto y tecnicismos.</b>	Emplea, al menos, 5 conceptos técnicos nuevos (1 pto.).	Emplea 3-4 conceptos técnicos nuevos (0,5 ptos.).	Emplea menos de 2 conceptos técnicos nuevos (0 ptos.).	-
<b>Uso de la 3ª persona.</b>	Se utiliza la 3ª persona (1 pto.).	Se utiliza principalmente la 3ª persona, pero se introduce algún verbo o pronombre en 1ª o 2ª (0,5 ptos.).	Hay muchos verbos en 1ª persona que restan objetividad al producto final (0 ptos.).	-
<b>Argumentos de autoridad.</b>	Incluye, al menos, 2 argumentos de autoridad (1 pto.).	Incluye, al menos, 1 argumento de autoridad (0,5 ptos.).	No incluye argumentos de autoridad (0 ptos.).	-
<b>El contenido está bien cohesionado: utiliza frases sencillas y comprensivas.</b>	El contenido está bien cohesionado: las frases utilizadas son sencillas y gramaticalmente correctas (2 ptos.).	La producción contiene algunos errores gramaticales o de cohesión (1 pto.).	La producción contiene varios errores gramaticales y de cohesión (0 ptos.).	-
<b>Argumentación.</b>	Incluye 3 argumentos bien razonados y ejemplificados (3 ptos.).	Incluye 2 argumentos (2 ptos.).	Incluye un argumento (1 pto.)	No hay argumentos (0 ptos.)
<b>Creatividad.</b>	El vídeo es original y el contenido se expone de manera genuina (1 pto.).	El contenido es creativo, pero hay algún problema para transmitir alguna idea (0,5 ptos.).	El vídeo no es muy creativo o no se entiende (0 ptos.).	-

**ANEXO 4: PLANTILLA DE OBSERVACIÓN DEL AULA****Grupo 1: Chicos****Grupo 2: Chicas****Sesión:****TABLA (1 al 5; 1 poco o nada, 5 mucho)**

<b>Indicador</b>	<b>Grupo 1</b>					<b>Grupo 2</b>				
Olvida materiales	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Presta materiales	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Se queja	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Vacila a la profesora	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Vacila a sus compañeros/as	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Insulta a sus compañeros/as	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Participa con respecto al contenido	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Habla en alto para toda la clase	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Habla de temas relativos a la competición	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Habla de temas relativos a los estudios o deber, convivencia.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Manda a callar a sus compañeros/as de manera hostil	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Manda a callar de manera indirecta	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Utiliza expresiones sexistas, transfobas u homófobas	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Utiliza el masculino genérico	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Utiliza la adjetivación despectiva	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
No cuida el mobiliario o lo utiliza fuera de tiempo (saca el Chromebook cuando no debe, mueve mesas cuando no debe).	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Interactúa con el otro grupo	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Interactúa con su grupo	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

**Comentarios cualitativos:**

## **ANEXO 5: MODELO DE ENTREVISTA A LA DOCENTE**

### **GRUPO:**

#### **Dinámicas del aula**

1. ¿Cómo describirías el clima de la clase? (Se hablan con respeto, interrumpen/no interrumpen a sus compañeros/as...) ¿Cómo definirías las dinámicas que se dan entre el alumnado? ¿Dirías que el género influye en las relaciones que establecen? ¿Es diferente la relación entre chicos o entre chicas que la relación entre ambas?
2. ¿Participan todas las personas por igual? ¿Crees que el género es un factor que influye en la participación?
3. En cuanto a los materiales que tienen que emplear, ¿notas alguna diferencia por género? (A la hora de olvidar, prestar y pedir materiales, cuidar la clase o el mobiliario, uso del Chromebook cuando no se requiere...)
4. ¿El alumnado está sensibilizado con respecto a las violencias machistas, homófobas o transfobas? ¿Hace comentarios o tiene conductas de este tipo? ¿Dirías que es independiente del género? En fechas señaladas, como el Orgullo LGBT, el 8M o el 25N, ¿qué actitud toma el grupo?
5. Cuando alguien interrumpe la clase, ¿de qué manera lo hace? ¿Suele estar relacionado con el contenido? ¿Es independiente del género?

#### **Intervención docente**

6. ¿Tus alumnos te vacilan/bromean? ¿Qué trato tienen contigo? ¿Es diferente el trato hacia ti que tienen los chicos y las chicas? ¿Esperas un trato diferente de cada uno de ellos?
7. A la hora de trabajar con la clase, ¿crees que estimulas la participación del alumnado por igual?
8. ¿Dirías que tienes expectativas diferentes sobre el trabajo a realizar por parte de chicos y chicas? De ser así, ¿crees que influye en su comportamiento y rendimiento?
9. En tu caso personal como docente, ¿has recibido formación o te has formado personalmente acerca de la igualdad y el género? En caso de haberlo hecho, ¿crees que ha impactado en tu actividad como docente?