



Desigualdad de género, el currículo oculto en textos escolares chilenos

Catalina Covacevich
Gastón Quintela-Dávila

**Banco
Interamericano de
Desarrollo**

División de Educación
(SCL/EDU)

NOTA TÉCNICA
IDB-TN-694

Septiembre 2014

Desigualdad de género, el currículo oculto en textos escolares chilenos

Catalina Covacevich
Gastón Quintela-Dávila



Banco Interamericano de Desarrollo

2014

Catalogación en la fuente proporcionada por la
Biblioteca Felipe Herrera del
Banco Interamericano de Desarrollo

Covacevich, Catalina.

Desigualdad de género, el currículo oculto en textos escolares chilenos / Catalina Covacevich, Gastón E. Quintela Dávila.

p. cm. — (Nota técnica del BID ; 694)

Incluye referencias bibliográficas.

1. Gender identity in education—Chile. 2. Sexism in textbooks—Discourse analysis—Chile. 3. Gender mainstreaming—Chile. I. Quintela-Dávila, Gastón Eloy. II. Banco Interamericano de Desarrollo. División de Educación. III. Título. IV. Serie.

IDB-TN-694

<http://www.iadb.org>

Las opiniones expresadas en esta publicación son exclusivamente de los autores y no necesariamente reflejan el punto de vista del Banco Interamericano de Desarrollo, de su Directorio Ejecutivo ni de los países que representa.

Se prohíbe el uso comercial no autorizado de los documentos del Banco, y tal podría castigarse de conformidad con las políticas del Banco y/o las legislaciones aplicables.

Copyright © 2014 Banco Interamericano de Desarrollo. Todos los derechos reservados; este documento puede reproducirse libremente para fines no comerciales.

Desigualdad de género, el currículo oculto en textos escolares chilenos

Catalina Covacevich (SCL/EDU) y Gastón Quintela-Dávila (Consultor)^{1,2}

Abstract

La presente nota analiza cómo se aborda la paridad de género en una muestra de textos escolares chilenos de Educación Básica aprobados y distribuidos por el Ministerio de Educación para el año escolar 2013. Se utilizó la metodología de análisis de contenido, con seis categorías de análisis definidas a priori: apariciones de cada sexo, tipos de roles sexuales, relaciones con seres vivos, espacio social de interacción, protagonismo de los actores y autoría e intertextualidad. Para los indicadores que presentaron mayor prevalencia en los textos se realizó además un ejercicio de análisis crítico de discurso.

Entre los principales hallazgos destaca una división sexual del trabajo, mayor protagonismo y presencia de actores masculinos y roles sexuales estereotipados, ya que los personajes masculinos aparecen en roles vinculados al ejercicio del liderazgo, asumir riesgos, autosuficiencia, o ambición, mientras que los personajes femeninos muestran roles focalizados en elementos emocionales, de cuidado y protección, dentro de la esfera privada, y están excluidas de los campos político y científico. Sin embargo, estas tendencias conviven con hallazgos de paridad de género en las categorías de participación social, recreación, espacio social de interacción, vinculación de género y naturaleza en la relación con seres vivos, y en algunos roles que no están estereotipados por género. Las mayores tendencias a la paridad se observan en los textos de las asignaturas de Matemática y en menor medida, de Ciencias Naturales. Se concluye que aunque se observan algunos avances con respecto a estudios anteriores, aún existen muchos desafíos para lograr un tratamiento equitativo de personajes femeninos y masculinos en los textos escolares chilenos.

Códigos JEL: I200, I240, Y800, Z100

Palabras clave: Educación, Género, Textos Escolares, Análisis de Discurso

¹ Gastón Quintela-Dávila trabaja como consultor para el BID en Chile y es docente e investigador en la Universidad de Valparaíso.

² Los autores agradecen a Sofía San Martín, Carlos Torres, Daniela Álvarez y David Vasconcellos, ayudantes de investigación quienes realizaron el proceso de codificación de los textos escolares analizados, y a las docentes Alejandra Ardiles y Carolina Aguilera por su ayuda en obtener los textos. También a Mercedes Mateo-Berganza (SCL/EDU) por su contribución en el diseño de la metodología y a Hugo Ñopo (SCL/EDU) por sus valiosos comentarios durante la preparación del documento.

Resumen ejecutivo

Género, educación y trabajo

A pesar de que las mujeres chilenas están tanto o más escolarizadas que los hombres en todos los niveles educativos (Centro de Estudios del Ministerio de Educación, 2011; Ministerio de Educación, 2012), sus resultados de aprendizaje e inserción laboral difieren a la de los hombres.

En matemática, las mujeres muestran un desempeño inferior al de los hombres en las pruebas nacionales (SIMCE), internacionales (PISA) y en las pruebas de admisión universitaria (PSU). Aunque esta es una tendencia en muchos países, en PISA 2012 la brecha de género en Chile fue la más alta de Latinoamérica y de la OECD (Agencia de Calidad de la Educación, 2013; OECD, 2013; Comunidad Mujer, 2014b). En lenguaje, los resultados de las niñas chilenas son superiores a los de los niños en todos los cursos a nivel escolar, sin embargo, en las pruebas de selección universitaria no hay diferencias entre los resultados de hombres y mujeres (Agencia de Calidad de la Educación, 2013; OECD, 2013; Comunidad Mujer, 2014b). En ciencias, en enseñanza básica las pruebas nacionales no muestran diferencias entre hombres y mujeres. Sin embargo, en PISA 2012 (que evalúa estudiantes de 15 años) se observa una brecha a favor de los hombres chilenos, siendo que el promedio OCDE no muestra diferencias entre los resultados de hombres y mujeres (OECD, 2013).

Aunque ya no hay una brecha de género en el acceso a estudios secundarios y terciarios, sí se observan importantes diferencias en el tipo de especialidades escogidas por hombres y mujeres en ambos niveles educativos. Las mujeres tienden a escoger áreas de estudio tradicionalmente consideradas “femeninas” tales como la docencia, las humanidades y los servicios, -que son áreas de menor remuneración en el mercado de trabajo-, mientras que los hombres tienden a escoger especialidades considerados “masculinas”, como ingenierías, informática, construcción, seguridad y profesiones asociadas a la industria, todas más relacionadas con matemática y ciencias (Comunidad Mujer, 2013b y 2014a; Ministerio de Educación, 2011).

Aunque en Chile la participación laboral femenina ha ido aumentando de manera sostenida en los últimos años, ésta sigue siendo baja con respecto a Latinoamérica y al promedio de la OCDE (Ñopo 2102; Comunidad Mujer 2013a). Y, cuando las mujeres trabajan, lo hacen en condiciones inequitativas. Así como hay diferencias a la hora de escoger qué estudiar, las áreas en que trabajan hombres y mujeres chilenos también son diferentes: la participación laboral femenina se concentra en las áreas de servicios, y la masculina en trabajos manuales o relacionados con la agricultura (Ñopo, 2012). Las mujeres chilenas ganan menos que los hombres, a pesar de tener en promedio un año más de escolaridad. Esta diferencia salarial es común en la región, pero Chile es el único país donde estas brechas son mayores en los trabajadores con más años de estudio (Ñopo, 2012). Estas brechas se explican en parte porque las mujeres trabajan en áreas que son peor pagadas, pero también existen diferencias salariales entre hombres y mujeres que

ocupan las mismas posiciones. Las mujeres que trabajan presentan además otras desventajas, como mayor informalidad en el empleo y menos presencia de mujeres en cargos directivos (Comunidad Mujer, 2013b).

Los más bajos resultados de aprendizaje de las mujeres, su baja participación laboral y las condiciones inequitativas de trabajo parecen deberse, entre otros factores, a las construcciones de género de cada sociedad y a la manera en que se imparte la enseñanza.

El rol de los textos escolares en las representaciones de género

En la escuela se construyen determinadas historias y representaciones que influyen en la comprensión del mundo, de nuestras propias identidades y de las de otros (Morgan, 2003; Sinfield, 1997, en Morgan, 2003). Los textos escolares tienen una importante influencia en la creación de consenso cultural, porque junto con el contenido y la didáctica propia de cada asignatura, también sugieren algunas maneras de interpretar la realidad por sobre otras (Garreta, 1984; Morgan, 2003; Ahumada, 2000) y aunque a veces los autores de estos textos tratan de ser objetivos, siempre se están transmitiendo valores y discursos, tanto implícita como explícitamente (Oteiza, 2003). Los textos escolares además son herramientas pedagógicas ampliamente utilizadas: Van Dijk (2009) destaca que son “los únicos libros de lectura obligatoria en la sociedad”. La masificación de esta herramienta pedagógica los convierte en una excelente vía de transmisión de discursos.

Por sus características de herramienta transmisora de discursos, junto con su distribución masiva y uso intensivo, los textos escolares pueden ser una herramienta clave de difusión de relatos sociales relativos a género. Por lo tanto, desde los '70 se han desarrollado una serie de análisis de textos escolares desde la perspectiva de género en diversos países. Gran parte de las investigaciones comparten la metodología, ya que corresponden a análisis de contenidos cuantitativos y cualitativos con definiciones a priori de categorías analíticas tales como: apariciones de cada sexo, nivel de protagonismo de los actores, división sexual de trabajo, o participación social (véase Garreta, 1984; González, 1988; Blanco, 2000; Chick, 2006; SERNAM, 2008; y López-Navajas, 2014).

Los hallazgos obtenidos por investigaciones sobre los contenidos de los textos escolares chilenos y extranjeros resultan muy similares. Se ha documentado por muchos años que los textos escolares transmiten mensajes e ilustraciones que presentan a los personajes de género femenino en situaciones que acentúan los estereotipos de género, esto es: en roles domésticos, y siendo pasivas, emocionales, débiles, y no inteligentes. Además hay poca presencia femenina en los textos. Los hombres por el contrario son retratados como asertivos e inteligentes, en contextos de liderazgo y con un gran abanico de roles ocupacionales, siendo los protagonistas y teniendo mucha mayor presencia. Se tiende a naturalizar las relaciones de género desde una perspectiva tradicional, legitimando la división sexual del trabajo y la vinculación de mujeres y niñas

principalmente con lo emocional, la pasividad o la actitud de servicio casi de forma exclusiva. Además a las mujeres se las remite con mayor frecuencia al ámbito de lo privado y a los hombres al ámbito de lo público y la historia se cuenta como hechos o procesos sociales sobre la vida de hombres notables, sólo incorporando personajes femeninos en eventos específicos, de forma parcial y fragmentada (Mustapha, 2013; Hartman y Judd, 1978; Blumberg, 2007; Ochoa, 1983; SERNAM, 1992; Montecino, 1997; Fernández, 2010; Duarte, 2010). En estudios internacionales más recientes, varios autores (Healy, 2009, en Mustapha 2013; Sano, Iida y Hardy, 2001) describen importantes avances con respecto a los primeros estudios, en cómo el desequilibrio en el uso del lenguaje en relación al género ha sido sustancialmente eliminado de los libros de texto. Pero los otros hallazgos se han mantenido relativamente estables.

Por lo tanto, en un esfuerzo por realizar un diagnóstico sobre la manera en que la educación podría estar afectando negativamente el proceso de socialización, el desempeño escolar y la vida laboral de las mujeres chilenas, cabe preguntarse cómo se está representando el género en los textos escolares más recientes.

Objetivos y metodología del estudio

El objetivo del presente estudio es identificar, describir y analizar las construcciones de género presentes en los textos escolares chilenos. Las preguntas que guiaron la investigación son: ¿Qué contenidos de género se están transmitiendo en los textos escolares analizados? ¿Cómo y en qué roles aparecen hombres y mujeres en los textos? ¿Se entrega una visión tradicional de las relaciones de género o se permiten interpretaciones alternativas?

La muestra estuvo compuesta por 13 textos del año escolar 2013, correspondientes a 2°, 4° y 6° Básico, de las asignaturas de Lenguaje y Comunicación, Matemática, Ciencias Naturales, e Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Los textos fueron escogidos dentro de los que el Ministerio de Educación entrega de manera gratuita a todos los establecimientos que reciben subvención.

La metodología utilizada fue análisis de contenido cualitativo, que se aplicó a todos los textos de la muestra, con seis categorías de análisis definidas a priori: apariciones de cada sexo, tipos de roles sexuales, relaciones con seres vivos, espacio social de interacción, protagonismo de los actores y autoría e intertextualidad. Para clasificar los roles sexuales, se utilizó la clasificación de roles sexuales del Inventario de Roles Sexuales de Sandra Bem (Bem Sex Role Inventory, 1974). Para identificar si se presenta sesgo de género, se utilizó el índice de paridad de género (IPG), que se obtiene dividiendo el número de presencias femeninas por el número de presencias masculinas.

Además, se utilizó la metodología de análisis de discurso para complementar el análisis de contenido realizado. Esta metodología consiste en estudiar las formas en que el abuso de poder

social, la dominación y la desigualdad son practicados, reproducidos y a veces combatidos en registros textuales en el contexto social y político (Van Dijk, 2009).

Resultados

A continuación se presentan los resultados por cada categoría de análisis.

En la categoría “Apariciones de cada sexo” gran parte de los textos muestra mayor presencia para personajes de género masculino, tanto en los sustantivos propios como comunes, especialmente en los textos de Lenguaje y Comunicación, Historia, Geografía y Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Además se identifica el uso genérico de sustantivos masculinos. Estos fenómenos dan cuenta de una exclusión del género femenino en el ejercicio del poder político y de la generación de conocimiento. Estos mismos hallazgos han sido ampliamente descritos por la investigación nacional e internacional sobre género y textos escolares.

En la categoría “Relación con seres vivos”, se observa bastante paridad de género en la relación de individuos con su entorno natural y además en general se muestran grupos de personas compuestos por hombres y mujeres. Sin embargo, los personajes masculinos tienden a presentar una mayor homosociabilidad que los de género femenino, es decir, aparecen más en grupos compuestos solo por miembros de su mismo sexo.

En la categoría “Espacio social de interacción”, lo público y productivo se circunscriben marcadamente al género masculino, mientras que la esfera doméstica, el trabajo reproductivo, las funciones de protección y apoyo emocional, al género femenino. Esto tiende a naturalizar la función pública, el espacio político, y la ciencia como propio del hombre, y la mujer es excluida de forma parcial a través de mecanismos de invisibilización como el uso de sustantivos genéricos o de limitación de repertorios ocupacionales caracterizadas por ser de menor prestigio social y subordinadas habitualmente a otra ocupación desempeñada por actores de género masculino. En este sentido, las investigaciones a nivel internacional reseñadas por Blumberg (2007) y los trabajos pioneros en Chile desde la década de 1980 hasta nuestros días (vease Ochoa, 1983 y Duarte, 2010) muestran una invariabilidad de la tendencia de la división sexual del trabajo de forma tradicional. Sin embargo, se observa paridad en la participación social, en la relación con la administración del Estado y en la recreación, es decir, una igualdad relativa en las actividades de personajes de género femenino y masculino vinculadas a escuelas, centros de salud, participación en elecciones populares, espacios públicos, centros deportivos/recreativos y espacios culturales/artísticos. Esto se da de manera transversal en todas las asignaturas.

Con respecto a la categoría “Protagonismo de los actores”, en la mitad de los textos (principalmente de Lenguaje, Historia, Geografía y Ciencias Sociales) se observa preminencia masculina en el protagonismo y en la otra mitad (principalmente de Matemática y Ciencias Naturales) existe protagonismo compartido. En ningún texto se observa mayor visibilidad o

notoriedad de protagonistas mujeres. Además del menor protagonismo de los personajes femeninos, se observa que las características de los protagonistas varían según su género. En Historia, Geografía y Ciencias Sociales en los relatos narrativos y registros históricos los personajes masculinos doblan la representación de los personajes femeninos; por lo tanto las mujeres pueden ser vistas como excluidas sistemáticamente del protagonismo de los relatos, donde los hechos históricos son protagonizados por personajes masculinos.

En relación con los “Roles sexuales”, se identificaron dos patrones: por un lado la estereotipización de roles, en que los roles de personajes femeninos están focalizados en elementos emocionales, de cuidado y protección, todo ellos femeninos, mientras que los personajes masculinos están vinculados al ejercicio del liderazgo, a asumir riesgos, a la autosuficiencia, o ambición, en otras palabras, una visión tradicional de las mujeres. Además llama la atención que los personajes masculinos presentan mayor variedad de roles que los femeninos. Estos elementos permiten inferir que los textos escolares analizados en alguna medida tienden a naturalizar una distribución de roles sexuales tradicionales y los espacios sociales donde ellos se desempeñan. El segundo patrón es la paridad de género, donde roles tales como “atlético” y “analítico”, que son masculinos, “diligente”, que es neutro, y “alegre”, que es femenino, son atribuidos de forma indistinta a hombres y mujeres. Esto se observa fundamentalmente en textos de Matemática, los que tienen la particularidad de ser de origen extranjero y de haber sido traducidos, por lo que se puede hipotetizar que son textos que ya pasaron por filtros institucionales de género, por ejemplo del Estado de California para la editorial Houghton Mifflin Harcourt (6° básico).

Para la categoría “Autoría e intertextualidad” se constata que la mayoría de las autoras son mujeres (en 8 de los 13 textos), sin embargo, en todos los textos las citas o referencias muestran, o paridad de género, o una marcada sobre-representación de autores de género masculino. Por ende, se contribuye a la naturalización de la función docente en las mujeres (como autoras de textos), pero la construcción de conocimiento es desarrollada por hombres y reproducida por las primeras.

El estudio también halló que los textos orientados a estudiantes más pequeños presentan mayor paridad que los para estudiantes mayores. No se encontraron diferencias importantes entre los textos de diferentes editoriales, que puedan explicarse más allá de por ser de diferentes asignaturas.

Conclusiones

Las preguntas que guiaron el estudio fueron: ¿Qué contenidos de género se están transmitiendo en los textos escolares analizados? ¿Cómo y en qué roles aparecen hombres y mujeres en los textos? ¿Se entrega una visión tradicional de las relaciones de género o se permiten interpretaciones alternativas?

En términos generales, la respuesta a estas preguntas es que los textos analizados transmiten roles sexuales tradicionales, una división sexual del trabajo, y hay mayor presencia y protagonismo de los actores masculinos. Por lo que se concluye que no hay un tratamiento equitativo de personajes femeninos y masculinos. Sin embargo, es importante destacar que sí se evidencia paridad de género en algunos indicadores. Por ejemplo, algunos roles sexuales, como ser analítico/a, atlético/a o cariñoso/a presentan paridad. También llama la atención la paridad de género en la participación social y la recreación, y la equitativa vinculación de género y naturaleza en la relación con seres vivos.

Un hallazgo relevante es que se observan importantes diferencias entre los textos en función de las asignaturas para su abordaje del género. Los textos de Matemática, y en menor medida los de Ciencias Naturales, muestran más paridad que los de Lenguaje y Comunicación e Historia y Ciencias Sociales.

Las diferencias encontradas según asignaturas probablemente se deban, al menos en parte, a los enfoques de género de cada disciplina. Esto es especialmente llamativo para el caso de Historia, ya que no solo se observa un tratamiento desigual del género en los textos correspondientes a esta asignatura, sino que además se observa una transversalidad en los textos de distintas asignaturas en el modo de tratar contenidos relativos a la historia de las disciplinas: cuando los contenidos se refieren a la historia de la ciencia y las formas en que las sociedades construyen el conocimiento, hay más disparidad de género, independientemente de la asignatura a la que pertenezca el texto.

Esto podría explicar en parte la mayor paridad hallada en los textos de Matemática, ya que tienen menos de estos componentes “históricos”. Sin embargo, para el caso de Matemática llama la atención que también contribuye a la paridad una clara intencionalidad de buscar el equilibrio de hombres y mujeres en los ejemplos y actividades.

Estos hallazgos son coincidentes con los de Blumberg (2007), quien también describe esta escasa mejora en la equidad de género en los textos escolares a nivel mundial, describiendo además los mismos énfasis por asignaturas hallados en el presente estudio, es decir, menos paridad en Lenguaje y Comunicación e Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

Recomendaciones de política

De los análisis realizados destaca la necesidad de avanzar en la paridad de género en el lenguaje, contenidos, imágenes, ejercicios y bibliografía de los textos escolares, junto con avanzar en la consistencia editorial interna en los textos. Para poder lograrlo, sería recomendable que el proceso licitatorio del Ministerio de Educación y los lineamientos internos de las editoriales, establecieran estándares mínimos del tratamiento del género que aseguren el tratamiento equitativo de personajes femeninos y masculinos en las publicaciones. Para que sean efectivos

deben detallar qué es lo que se entiende por tratamiento equitativo, y contemplar elementos diversos, desde la utilización del lenguaje hasta la incorporación de las mujeres en la producción de conocimiento de la sociedad. Para desarrollar estos lineamientos sería interesante conocer y analizar procesos de licitación/edición de otros países o estados, por ejemplo el caso del Estado de California.

Tal como propone la corriente más actual de estudios de género y textos escolares, probablemente no baste con hacer cambios en la manera en que los textos abordan el género, sino que también es fundamental modificar la manera en que los profesores trabajan con ellos en el aula. Por lo tanto una estrategia complementaria a la modificación de los textos escolares es fomentar las investigaciones y las prácticas docentes adecuadas sobre la utilización de los textos escolares en las aulas desde la perspectiva de género.

Otra área por desarrollar, que va más allá de lo que sucede en la escuela, tiene que ver con poder cambiar la manera en que las disciplinas enfocan el tema género. Para esto se puede impulsar el establecimiento de comunidades académicas en perspectiva de género, que, como lo han hecho en otros lugares, puedan estructurar la forma de producción de conocimiento sin sesgo de género.

I. Contexto y revisión bibliográfica

A. Mismo acceso, diferentes resultados

Hoy las mujeres chilenas están tanto o más escolarizadas que los hombres a nivel de educación preescolar, escolar y de estudios superiores, e incluso las alumnas tienen un mayor porcentaje de aprobación que los alumnos en toda la enseñanza básica y media (Centro de Estudios del Ministerio de Educación, 2011; Ministerio de Educación, 2012). Esta reducción de desigualdades en el acceso y logro educativo por género se ha constatado también en países de la OCDE (Shavit & Blossfeld, 1993) y en la mayoría de los países de Latinoamérica y el Caribe, en que la brecha se ha revertido y las mujeres tienen más años de escolarización. Sin embargo, este no es un fenómeno universal, ya que no es el caso para Asia ni África (Duryea et al, 2007).

Sin embargo, tal como se describe a continuación, a pesar de que ya no existe brecha en el acceso a la escolarización, los resultados de aprendizaje de las mujeres chilenas difieren a los de los hombres. Por otra parte, las mujeres chilenas tienen una baja participación laboral y, cuando trabajan, lo hacen en condiciones laborales inequitativas.

En matemática, las mujeres muestran un desempeño inferior al de los hombres en las pruebas nacionales e internacionales. Aunque esta brecha se observa también en otros países, en el caso de PISA 2012 –que evalúa estudiantes de 15 años– sólo fue observable en 37 de los 65 países participantes. Además, los datos PISA 2012 indican que la brecha de género en Chile es la más alta de Latinoamérica y de la OECD (OECD, 2013). Por lo tanto, la brecha observada en Chile no es una realidad universal. Adicionalmente, las pruebas nacionales muestran que las brechas en matemática se van acrecentando a medida que avanza la carrera escolar de las niñas: en SIMCE 2012 en 4° básico las niñas obtienen un resultado equivalente al de los niños en matemática, sin embargo en 2° medio obtienen un resultado inferior (Agencia de Calidad de la Educación, 2013), al igual que en las pruebas de admisión universitaria (Comunidad Mujer, 2014b). Este bajo desempeño es especialmente preocupante porque los resultados en las pruebas de matemática son un buen predictor del ingreso futuro (Mizala, 2014, en Comunidad Mujer, 2014b).

En lenguaje, los resultados de las niñas chilenas son superiores a los de los niños en todos los cursos, en las pruebas nacionales e internacionales a nivel escolar. En la mayoría de los países se observa esta tendencia. Sin embargo, en PISA 2012, la brecha de Chile a favor de las mujeres es menor a la brecha promedio de la OCDE (OECD, 2013). Y cabe notar que a pesar de la brecha de aprendizaje a nivel escolar, en las pruebas de selección universitaria no hay diferencias entre los resultados de hombres y mujeres (Comunidad Mujer, 2014b).

En ciencias, en enseñanza básica las pruebas nacionales no muestran diferencias entre hombres y mujeres. Sin embargo, en PISA 2012 se observa una brecha a favor de los hombres chilenos, siendo que el promedio OCDE no muestra diferencias entre los resultados de hombres y mujeres (OECD, 2013).

A pesar de que ya no hay una brecha en el acceso a estudios secundarios y terciarios, sí se observan importantes diferencias en el tipo de especialidades escogidas por hombres y mujeres en la educación técnico profesional escolar y en los estudios superiores técnico profesionales y universitarios. Las mujeres tienden a escoger áreas de estudio tradicionalmente consideradas “femeninas” tales como la docencia, las humanidades y los servicios, -que son las áreas peor remuneradas-, mientras que los hombres tienden a escoger especialidades consideradas “masculinas”, como ingenierías, informática, construcción, seguridad y profesiones asociadas a la industria, todas más relacionadas con matemática y ciencias (Comunidad Mujer, 2013b y 2014a; Ministerio de Educación, 2011). Esto se ilustra en la siguiente tabla:

Tabla 1. Estudiantes de educación técnico profesional por sector económico según sexo

| Sector económico | % Hombres | % Mujeres |
|---------------------------------------|------------------|------------------|
| Metalmecánico | 95.3 | 4.7 |
| Electricidad | 89 | 11 |
| Construcción | 83.6 | 16.4 |
| Maderero | 75.9 | 24.1 |
| Minero | 65.7 | 34.3 |
| Marítimo | 65.3 | 34.7 |
| Agropecuario | 64.2 | 35.8 |
| Gráfico | 63.4 | 36.6 |
| Artes escénicas danza | 58.7 | 41.3 |
| Artes visuales | 48.1 | 51.9 |
| Administración y comercio | 35.3 | 64.7 |
| Química | 34.9 | 65.1 |
| Alimentación | 32.1 | 67.9 |
| Hotelería y Turismo | 28.4 | 71.6 |
| Programas y proyectos sociales | 8.1 | 91.9 |
| Confeción | 1 | 96.9 |

Fuente: Ministerio de Educación, 2011.

Así como hay diferencias a la hora de escoger qué estudiar, las áreas en que trabajan hombres y mujeres chilenos también son diferentes: la participación laboral femenina se concentra en las áreas de servicios, y la masculina en trabajos manuales o relacionados con la agricultura (Ñopo, 2012).

Las mujeres chilenas ganan menos que los hombres, a pesar de tener en promedio un año más de escolaridad. Esta diferencia salarial es común en la región, pero Chile es el único país donde estas brechas son mayores en los trabajadores con más años de estudio (Ñopo, 2012). Estas brechas se explican en parte porque las mujeres trabajan en áreas que son peor pagadas³, pero

³ Ñopo (2012) identifica como otro factor la mayor experiencia laboral de los hombres, ya que las mujeres dedican más tiempo a las labores de crianza.

también existen diferencias salariales entre hombres y mujeres que ocupan las mismas posiciones, y las mujeres que trabajan presentan además otras desventajas, como más trabajo informal y menos presencia de mujeres en cargos directivos (Comunidad Mujer, 2013b).

Destaca además que aunque en Chile la participación laboral femenina ha ido aumentando de manera sostenida en los últimos años, ésta sigue siendo baja con respecto a Latinoamérica y al promedio de la OCDE (Ñopo 2102; Comunidad Mujer 2013a).

Tabla 2. Tasas de participación laboral femenina (2011)

| | |
|----------------------|-------|
| Chile | 43,5% |
| Latinoamérica | 52,8% |
| OECD | 63,8% |

Fuente: Elaboración propia a partir de datos Servicio Nacional de la Mujer (<http://portal.sernam.cl/>)

Los fenómenos recién descritos -más bajos resultados de aprendizaje de las mujeres, su baja participación laboral y las condiciones inequitativas de trabajo- no se manifiestan exactamente de la misma manera en diferentes países, por lo que parecen deberse, entre otros factores, a las construcciones de género de cada sociedad y a la manera en que se imparte la enseñanza.

B. El rol de la escuela y los textos escolares en las representaciones de género

En la escuela se construyen determinadas historias y representaciones que influyen en la comprensión del mundo, de nuestras propias identidades y de las de otros (Morgan, 2003; Sinfield, 1997, en Morgan, 2003). Ya que los niños y niñas se ven confrontados diariamente a muchas horas de estudio, la docencia en la escuela es una de las formas más influyentes en que las sociedades producen y mantienen el conocimiento, siendo superada en importancia solo por los medios de comunicación de masas (Van Dijk, 2009).

En particular, los textos escolares tienen una importante influencia en la creación de consenso cultural, porque junto con el contenido y la didáctica propia de cada asignatura, también sugieren algunas maneras de interpretar la realidad por sobre otras (Garreta, 1984; Morgan, 2003; Ahumada, 2000) y aunque a veces los autores de estos textos tratan de ser objetivos, siempre se están transmitiendo valores y discursos, tanto implícita como explícitamente (Oteiza, 2003).

Los textos escolares son herramientas pedagógicas ampliamente utilizadas, alrededor de los cuales se mueven y orientan la mayoría de las decisiones relacionadas con los contenidos y estrategias didácticas y en muchos casos son el elemento estructurador de la práctica educativa (Zabalza, 1990), formalizando el currículo, asegurando un conocimiento común para todos los estudiantes de un país y ayudando a los profesores a planificar su trabajo. En el caso de Chile, para asegurar que todos los estudiantes tengan acceso a los textos escolares el Gobierno los distribuye de forma gratuita a todas las escuelas que reciben subvención. La masificación de esta herramienta pedagógica los convierte en una excelente vía de transmisión de discursos. Van Dijk

(2009) destaca que los textos escolares son “los únicos libros de lectura obligatoria en la sociedad” por lo que no hay ninguna institución o discurso comparable respecto de aquel que se inculca masivamente en la escuela.

El género -que puede definirse como las funciones, comportamientos, actividades y atributos que cada sociedad considera apropiados para los hombres y las mujeres (OMS, s.f) y puede generar desigualdades porque muchas veces lo que se considera apropiado para las mujeres no solo es diferente, sino desigual y menos privilegiado que aquello considerado apropiado para los hombres (Ritzer, 1993)- es el tipo de construcción social que puede transmitirse a través de los textos escolares. Terrón & Cobano-Delgado (2008) declaran que el estudio del rol de las mujeres y hombres en los textos escolares nos permite identificar los valores y actitudes latentes de una sociedad y la forma en que esto es transmitido en las salas de clases, y que de hecho los textos escolares son mecanismos invisibles a través de los cuales aparecen y se refuerzan desigualdades de género. Garreta (1984) también sostiene que los textos escolares, además del contenido mismo de cada subsector de aprendizaje, junto con la didáctica propia transmiten una parte de la cultura y describen un tipo de realidad social, unas formas de organizarse, unos valores, una manera de expresar emociones, unas normas, unos modelos de vida... Esto se conoce como “currículo oculto”, el cual funciona como mecanismo de perpetuación de rol de género tradicional, que concibe lo femenino como auxiliar, complementario e incapaz de autonomía propia.

C. Hallazgos sobre género y textos escolares

Por sus características de herramienta transmisora de discursos, junto con su distribución masiva y uso intensivo, los textos escolares pueden ser una herramienta clave de difusión de relatos sociales relativos a género. Por ende, se han desarrollado una serie de análisis de textos escolares desde la perspectiva de género en diversos países. Blumberg (2007) identifica tres etapas en estos estudios.

La primera etapa agrupa trabajos surgidos a partir de la década de 1970 que evidencian desigualdades de género en los textos escolares. Por ejemplo, Mustapha (2013) señala que esta desigualdad en el tratamiento incluye: la invisibilidad de las mujeres; la presencia de estereotipos ocupacionales; mujeres en menor número y más roles ocupacionales secundarios y/o subordinados; la mujer como emocional y tímida; en el orden discursivo, más hombres que hablan primero y en posición de poder en las interacciones; y finalmente, en algunos estudios se observa la degradación de la figura femenina, con un flagrante sexismo. Hartman y Judd (1978) identificaron que los hombres son más visibles que las mujeres y ellas además tienden a ser estereotipadas emocionalmente.

La segunda etapa corresponde a estudios orientados a dar seguimiento a los trabajos pioneros y a generar evaluaciones de impacto sobre las reformas educativas en la producción de textos

escolares. La mayoría de los análisis muestra mejorías, pero son leves. Por ejemplo, varios autores (Healy, 2009, en Mustapha 2013; Sano, Iida y Hardy, 2001) describen importantes avances en cómo el desequilibrio en el uso del lenguaje en relación al género ha sido sustancialmente eliminado de los libros de texto.

La tercera etapa, desarrollada fundamentalmente a partir del año 2000, amplía el foco de la investigación desde los textos escolares a las representaciones sociales de género que se desarrollan en la interacción entre docentes y estudiantes al interior del aula, proponiendo que los textos escolares sin sesgos de género pueden ser ineficaces si no se cambian las percepciones y prácticas docentes (Blumberg, 2007).

Además de compartir hallazgos, gran parte de estas investigaciones comparten la metodología, ya que corresponden a análisis de contenidos cuantitativos y cualitativos con definiciones a priori de categorías analíticas tales como: apariciones de cada sexo, nivel de protagonismo de los actores, división sexual de trabajo, o participación social (véase Garreta, 1984; González, 1988; Blanco, 2000; Chick, 2006; SERNAM, 2008; y López-Navajas, 2014).

Blumberg (2007) destaca que Chile fue precursor en este tema en América Latina, desarrollando los primeros estudios sobre género y textos escolares en las décadas del setenta y ochenta, de manera relativamente contemporánea a los primeros desarrollos en Estados Unidos. Entre estos estudios, Ochoa (1983) encontró en textos de 1974-1981 los mismos elementos reseñados para estudios de otros países, como la asignación de trabajo productivo a personajes masculinos y el reproductivo a personajes femeninos. En la misma línea, los estudios desarrollados desde entonces identifican: invisibilidad de las mujeres en el uso del vocabulario y sus estructuras lingüísticas (SERNAM, 1992, en Guerrero et al, 2006); prevalencia de lo masculino en los personajes, así como una representación de lo femenino ligada a atributos poco valorados, tales como el sufrimiento, la envidia y la histeria o al afecto, la conformidad y la amabilidad (Montecino, 1997); y poca presencia femenina dentro de los personajes vitales en la construcción de la Historia de Chile (Fernández, 2010).

El trabajo más reciente fue desarrollado el 2010 por el Departamento de Sociología de la Universidad de Chile, por encargo del Ministerio de Educación, realizando un análisis de discurso de textos del 2009 y 2010 para la educación básica y media. Los resultados muestran una segmentación por sexo en el mercado de trabajo. Las labores domésticas son atribuidas casi de forma exclusiva al género femenino, aunque los hombres aparecen en algunas referencias como asistir en las compras del supermercado, pero como tarea complementaria a sus actividades en el mundo público. El protagonismo de los actores difiere sustantivamente por género, los hombres son protagonistas y presentados con atributos para resolver conflictos o analizar situaciones, mientras que el protagonismo de personajes femeninos resulta secundario, desempeñado de forma complementaria en la esfera afectiva y en el contexto de cuidado y protección de los hijos. Además, los espacios de poder son ocupados por personajes masculinos. Además, se identifica que la historiografía es un relato de historiadores de género masculino

sobre acciones, hechos o procesos sociales sobre la vida de hombres notables, sólo incorporando personajes femeninos en eventos específicos, de forma parcial y fragmentada (Duarte, 2010).

A modo de resumen, se puede establecer que los hallazgos obtenidos por investigaciones sobre los contenidos de los textos escolares chilenos y extranjeros resultan muy similares. Se ha documentado por muchos años que los textos escolares transmiten mensajes e ilustraciones que presentan a los personajes de género femenino en situaciones que acentúan los estereotipos de género, esto es: en roles domésticos, siendo pasivas, emocionales, débiles, temerosas y no inteligentes, además de aparecer muy poco en los textos. Los hombres por el contrario son retratados como asertivos e inteligentes, en contextos de liderazgo y con un gran abanico de roles ocupacionales, siendo los protagonistas y teniendo mucha mayor presencia. Se tiende a naturalizar las relaciones de género desde una perspectiva tradicional, legitimando la división sexual del trabajo y la vinculación de mujeres y niñas principalmente con lo emocional, la pasividad o la actitud de servicio. Además a las mujeres se las remite con mayor frecuencia al ámbito de lo privado y a los hombres al ámbito de lo público.

Por lo tanto, en un esfuerzo por realizar un diagnóstico sobre la manera en que la educación podría estar afectando negativamente el desempeño escolar y la vida laboral de las mujeres chilenas, cabe preguntarse cómo se está representando el género en los textos escolares más recientes.

II. Metodología

A. Objetivo y preguntas de investigación

El objetivo de este estudio es identificar, describir y analizar las construcciones de género presentes en los textos escolares chilenos. Las preguntas que guiaron la investigación son: ¿Qué contenidos de género se están transmitiendo en los textos escolares analizados? ¿Cómo y en qué roles aparecen hombres y mujeres en los textos? ¿Se entrega una visión tradicional de las relaciones de género o se permiten interpretaciones alternativas?

B. Muestra

La muestra estuvo compuesta por 13 textos del año escolar 2013, correspondientes a 2°, 4° y 6° Básico, de las asignaturas⁴ de Lenguaje y Comunicación, Matemática, Ciencias Naturales, e Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Fue escogida dentro de los textos que el Ministerio de Educación entrega de manera gratuita a todos los establecimientos de dependencia administrativa municipal y particular subvencionada.

⁴ En Chile se utiliza el término “subsector de aprendizaje”, sin embargo para facilitar la comprensión de este documento se ha optado por utilizar la palabra “asignatura” o “materia”.

Las asignaturas fueron escogidas por ser las áreas de aprendizaje centrales, con más horas asignadas. Además se estimó pertinente analizar los textos escolares de los cursos donde se aplica la prueba SIMCE, para establecer la posibilidad de vincular los resultados de la investigación con algunos elementos o variables que puedan registrarse en este tipo de medición. Se escogieron textos correspondientes a los primeros años escolares porque la internalización de roles de género sucede a temprana edad, durante el proceso de socialización primaria, mediante el cual el individuo incorpora los elementos socioculturales de su ambiente y los integra a su personalidad para adaptarse en la sociedad.

Para los cursos y asignaturas seleccionados existían un total de 18 textos, de los cuales 13 formaron parte de la muestra⁵. Dos se excluyeron por ser textos complementarios y los restantes porque no se pudo acceder a ellos a tiempo. El listado de textos analizados está disponible en el anexo I.

La metodología utilizada fue análisis de contenido cualitativo, que se aplicó a todos los textos de la muestra, y se complementó en algunos casos con un análisis crítico de discurso. La unidad mínima de análisis fue a nivel de cada texto escolar y se realizó el análisis agrupando los textos según editorial, asignatura y curso.

C. Análisis de contenido

El análisis de contenido se realizó utilizando seis categorías definidas a priori: apariciones de cada sexo, tipos de roles sexuales, relaciones con seres vivos, espacio social de interacción, protagonismo de los actores, y autoría e intertextualidad. Estas fueron aplicadas a todos los textos de la muestra en forma íntegra. Las categorías fueron seleccionadas basadas en las muchas experiencias de análisis de textos escolares que ya existen. En el anexo II se encuentra la “Ficha de Registro de Categorías de Análisis” utilizada para realizar la codificación, que describe en detalle cómo se conceptualizó cada categoría, sus subcategorías, indicadores y códigos.

Para hacer el análisis se utilizó la estrategia Top-Down⁶ con libro de códigos, utilizando 157 indicadores definidos a priori. Los textos fueron analizados en su versión digital, utilizando la herramienta Atlas Ti, versión 6.2 (programa de Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software, CAQDAS).

⁵ En algunos casos el Ministerio de Educación ofrece más de un texto para cada curso y asignatura, con el objetivo de que las escuelas puedan escoger el que prefieran. En la muestra analizada hay un texto para cada nivel y asignatura, con la excepción de Historia, Geografía y Ciencias Sociales para 4° básico, en que se incluyeron dos textos, que son de diferentes editoriales.

⁶ Esto consiste en la definición a priori de un conjunto de indicadores derivados de las categorías de análisis que las operacionaliza y sirven para registrar presencias en los textos escolares. Es una estrategia que codifica los datos textuales desde arriba (libro de códigos) hacia abajo (corpus textual) en una lógica deductiva.

Para cada categoría de análisis se realizó una codificación diferenciada por género, lo que permitió desarrollar un análisis comparativo. Además se registró por separado la “presencia” de cada indicador, que hace visible la variabilidad de los contenidos, y la “frecuencia”, que muestra su grado de utilización. Los resultados detallados de la presencia y frecuencia por indicador están disponibles en el anexo VI. Sin embargo, ya que ambos análisis arrojaron resultados muy similares, en la mayoría de los casos el presente informe solo reporta la presencia.

Para identificar si cada indicador y categoría presenta sesgo de género, se utilizó el índice de paridad de género (IPG), que se obtiene dividiendo el número de presencias femeninas por el número de presencias masculinas. Este índice es ampliamente utilizado en la literatura sobre desigualdades educativas por organismos internacionales como la UNESCO (Ej. EFA Goals for 2015). El IPG es una proporción y da cuenta de la relación entre mujeres y hombres, donde los valores menores a 1 indican más presencia masculina, valores alrededor del valor 1 indican paridad y aquellos mayores a 1 señalan más apariciones femeninas que masculinas. Por ejemplo, un índice de 0,6 indica la presencia de 6 mujeres por cada 10 hombres, y uno de 2 da cuenta de 10 mujeres por cada 5 hombres. Para el análisis se consideró que valores entre 0,0 y 0,7 corresponden a sesgo masculino, valores entre 0,8 y 1,3 indican paridad y valores mayores a 1,3 indican sesgo femenino.

Los textos fueron codificados por un equipo compuesto por 4 codificadores y un supervisor. Cada texto fue doble codificado, siendo analizado de forma independiente por cada codificador. La confiabilidad entre codificadores fue establecida a través del estadístico Kappa de Cohen, para lo cual se utilizó CAT (Coding Analysis Toolkit⁷). Se trabajó a nivel de citas libres como elemento a utilizar para medir la concordancia. En los casos en que la confiabilidad entre codificadores fue bajo 0,75, el texto era revisado por el supervisor, y la codificación asignada por este se consideró como la definitiva.

D. Análisis Crítico del Discurso

El análisis de discurso estudia las formas en que el abuso de poder social, la dominación y la desigualdad son practicados, reproducidos y a veces combatidos en registros textuales en el contexto social y político (Van Dijk, 2009). Asume que las relaciones de poder son discursivas, que el discurso construye la sociedad y la cultura, que los discursos presentan un trasfondo ideológico, que además está situado históricamente, y que existe un enlace directo entre el texto y la sociedad.

Se utilizó esta metodología para complementar el análisis de contenido realizado y poder identificar la presencia de fenómenos sociopolíticos, socioculturales y sociodiscursivos presentes en los imaginarios sociales de género. Se aplicó el análisis discursivo solamente a los indicadores

⁷ Véase: <http://cat.ucsur.pitt.edu/>

que en el análisis de contenido presentaron mayor presencia y frecuencia, bajo el supuesto de que la presencia de conceptos recurrentes o estables corresponde a elementos centrales del discurso.

Específicamente, se intentaron identificar los siguientes elementos descritos por Pardo (2013):

- Fenómeno Sociopolítico: se refiere a las construcciones y ejercicio del poder, para lo cual se busca desentrañar fenómenos de inclusión y exclusión.
- Fenómeno Sociocultural: intenta identificar fenómenos de “naturalización” (tratar hechos sociales y culturales como si se tratara de elementos y acontecimientos biológicos, físicos o químicos) y “ocultamiento” (el discurso público revela una parcialidad, donde se minimizan ciertos acontecimientos).
- Fenómenos Sociolingüísticos: análisis de varias estrategias, entre ellas la consistencia y coherencia discursiva, la transformación discursiva (que puede usar como estrategias la eliminación, transformación o sustitución) y las formas de legitimación.

Estos elementos son descritos en más detalle en el Anexo III.

III. Análisis y resultados

A. Análisis Crítico del Discurso

El lenguaje es uno de los mecanismos centrales para perpetuar la desigualdad entre los sexos en la sala de clases (SERNAM, 2009), ya que tiende a la omisión de lo femenino al utilizar el genérico masculino para referirse tanto a los niños como a las niñas. Esta generalización desde lo masculino se sigue utilizando para dar instrucciones y en la mayor parte de los discursos en el aula (Guerrero et al., 2006). A nivel nacional los trabajos de Binimelis & Blázquez (1992) y de Montecino (1997) dan cuenta de la utilización de genéricos masculinos para referirse a personajes femeninos y masculinos, especialmente en la identificación de profesiones.

En las investigaciones desarrolladas a nivel internacional en textos escolares, junto con la utilización sistemática de genéricos masculinos para referirse a ambos géneros (por ejemplo, “profesor” o “alumno”), resulta un hallazgo común y recurrente la mayor presencia de nombres propios y sustantivos comunes de personajes masculinos en comparación a los femeninos. Por ejemplo, Chick (2006) realiza un análisis de presencia de personajes femeninos en libros de Historia de Estados Unidos y encontró que solamente el 16% refería a mujeres, y que su presencia disminuía a medida que los textos correspondían a cursos superiores y a nivel universitario, y el análisis de un manual de Estadística Aplicada a la Psicología de 1997 (Mata, 2002) muestra que para las ejemplificaciones y desarrollo de los contenidos solo el 10% de los personajes son de género femenino.

Para esta categoría de análisis se clasificaron todos los adjetivos, sustantivos, determinantes y pronombres como femeninos o masculinos en función de la utilización de morfemas de género (o/a) o la anteposición de artículos. Ya que la categoría presenta la particularidad de ser de naturaleza textual, abarca palabras que pueden potencialmente estar incluidas en otras categorías de análisis. Por ejemplo, las palabras “cariñoso/a” o “analítico/a”, son adjetivos calificativos correspondientes a esta categoría, pero también son indicadores de la categoría “Roles sexuales”. Por lo tanto, para evitar repeticiones, en esta categoría de análisis se profundiza en los indicadores sustantivos propios y comunes.

A continuación se presenta una tabla resumen con los resultados.

Tabla 3. Resumen de codificación categoría apariciones de cada sexo

| Indicador | Sesgo/paridad de género | Textos | Presencias femeninas | Presencias masculinas | IPG | |
|------------------------------|----------------------------------|------------------------------------|--|------------------------------|------------|------------|
| Sustantivos propios | Paridad | Matemática, 2° básico | 34 | 27 | 1,3 | |
| | | Matemática, 4° básico | 198 | 182 | 1,1 | |
| | | Matemática, 6° básico | 112 | 97 | 1,2 | |
| | Mayor presencia femenina | | - | | | |
| | Mayor presencia masculina | Mayor presencia masculina | Lenguaje y Comunicación, 2° básico | 21 | 37 | 0,6 |
| | | | Lenguaje y Comunicación, 4° básico | 36 | 56 | 0,6 |
| | | | Lenguaje y Comunicación, 6° básico | 43 | 121 | 0,4 |
| | | | Historia, Geog. y Cs. Soc. 2° básico | 10 | 33 | 0,3 |
| | | | Historia, Geog. y Cs. Soc. 4° básico | 7 | 20 | 0,4 |
| | | | Historia, Geog. y Cs. Soc. 4° básico (a) | | | |
| | | | Historia, Geog. y Cs. Soc. 4° básico (b) | 11 | 70 | 0,2 |
| | | | Historia, Geog. y Cs. Soc. 6° básico | 38 | 127 | 0,3 |
| | | | Ciencias Naturales 2° básico | 0 | 2 | - |
| Ciencias Naturales 4° básico | | | 8 | 15 | 0,5 | |
| Ciencias Naturales 6° básico | 8 | 36 | 0,2 | | | |
| Total | | | 526 | 821 | 0,6 | |
| Sustantivos comunes | Paridad | Lenguaje y Comunicación, 2° básico | 25 | 21 | 1,2 | |
| | | Matemática, 2° básico | 11 | 9 | 1,2 | |
| | Mayor presencia femenina | | - | | | |
| | Mayor presencia masculina | Mayor presencia masculina | Lenguaje y Comunicación, 4° básico | 34 | 84 | 0,4 |
| | | | Lenguaje y Comunicación, 6° básico | 32 | 109 | 0,3 |
| | | | Matemática, 4° básico | 12 | 31 | 0,4 |
| | | | Matemática, 6° básico | 21 | 72 | 0,3 |
| | | | Historia, Geog. y Cs. Soc. 2° básico | 9 | 47 | 0,2 |
| | | | Historia, Geog. y Cs. Soc. 4° básico | 17 | 78 | 0,2 |
| | | | Historia, Geog. y Cs. Soc. 4° básico (a) | | | |
| | | | Historia, Geog. y Cs. Soc. 4° básico (b) | 13 | 57 | 0,2 |
| | | | Historia, Geog. y Cs. Soc. 6° básico | 36 | 125 | 0,3 |
| | | | Ciencias Naturales 2° básico | 14 | 21 | 0,7 |
| Ciencias Naturales 4° básico | 9 | 25 | 0,4 | | | |
| Ciencias Naturales 6° básico | 10 | 32 | 0,3 | | | |
| Total | | | 243 | 711 | 0,3 | |

Fuente: Elaboración propia

Para el indicador “sustantivos propios”, se identificaron 526 nombres propios de personajes femeninos y 821 de personajes masculinos, lo que da un IPG de 0,6, que significa que por cada 6 nombres propios femeninos hay aproximadamente 10 masculinos. Esta mayor presencia de nombres propios masculinos se observa en 10 de las 13 publicaciones analizadas, es decir, es un fenómeno bastante generalizado. Los únicos textos que presentan paridad son los de Matemática, lo que se explica principalmente por la ejemplificación de problemas dentro de las actividades propuestas en los textos, donde se puede constatar un esfuerzo en mostrar hombres y mujeres (niños y niñas) de forma alternada en las oraciones e imágenes, o bien cuando se hace uso de

forma exclusiva de personaje de un género, en el ejemplo siguiente se compensa con el otro género. Esta paridad es especialmente llamativa ya que en esta asignatura las mujeres obtienen resultados mucho más bajos que los hombres.

La disparidad es especialmente marcada en los textos de Historia, Geografía y Ciencias, donde por ejemplo en el texto de 4° básico (b) solamente hay dos personajes femeninos por cada 10 masculinos. Además los personajes femeninos individualizados están ausentes en la construcción del relato histórico, por ejemplo en el texto de 4° básico (a) en el tratamiento del rol de las mujeres en los pueblos originarios de América Latina solo existen breves visiones estereotipadas vinculadas al quehacer doméstico. Situación similar ocurre dentro de la asignatura de Ciencias Naturales, donde para el caso del texto de 6° básico se logran individualizar sólo 2 mujeres de ciencia por 29 personajes masculinos equivalentes. Los textos de Lenguaje y Comunicación revelan una situación parecida, con entre 4 y 6 sustantivos propios femeninos por cada 10 masculinos.

En el indicador “sustantivos comunes”, tales como la identificación de oficios o profesiones, se identificaron 243 sustantivos comunes femeninos y 711 masculinos, por lo que observan valores más bajos, de sólo 3 mujeres por cada 10 hombres. Es decir, cuando se establecen oficios y posiciones de jerarquía en la estructura social, la invisibilización del género femenino es aún mayor que cuando se identifican personajes concretos o históricos. Este fenómeno se halló en 11 de los 13 textos analizados, en textos de todas las asignaturas.

Los textos de 2° básico de Matemática y Lenguaje y Comunicación presentan paridad, pero no ocurre lo mismo con los textos de estas mismas asignaturas en otros cursos, en que hay solo entre 3 y 4 sustantivos comunes femeninos por cada 10 masculinos. En los textos de Historia, Geografía y Ciencias Sociales hay solo 2 o 3 sustantivos comunes femeninos por cada 10 masculinos, y en el caso de Ciencias Naturales los sustantivos comunes femeninos son entre 3 y 7 por cada 10 masculinos, presentándose el valor de 0,7 en el texto de 2° básico, por lo que también el texto con mayor relación e presencias femeninas es el de 2° básico.

Esta infra visibilización de las mujeres se relaciona con el repertorio limitado de profesiones u oficios atribuidos, y para el caso del texto de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de 6° Básico, a la identificación de solo actores masculinos del aparato político y administrativo de la administración del estado. En los textos escolares de Ciencias Naturales se invisibiliza a la mujer en el ámbito de las ciencias exactas, por ejemplo para 4° básico se menciona 118 veces la palabra científico en comparación a 8 veces para científica. En el caso de Lenguaje y Comunicación, en 4° básico los sustantivos comunes con más frecuencias de género femenino corresponden a “abuela” (60) y “madre” (30), es decir, roles asignados a la esfera doméstica y de reproducción de hogar, mientras que para el caso del género masculino, los sustantivos comunes más frecuentes corresponden a “compañero” (85), “profesor” (36) y “rey” (59), los que son roles asociados a la actividad escolar y a una posición social de privilegio en un sistema de estratificación feudal.

Con respecto a los actores principales del proceso de enseñanza aprendizajes, es decir, docentes y estudiantes, en los trece textos escolares analizados se utilizan los rótulos “profesor” y “compañero” como sustantivos comunes genéricos que engloban tanto los personajes femeninos como masculinos. Llama la atención que en dos casos (Ciencias Naturales de 6° y Lenguaje y Comunicación de 2do) existe poca consistencia editorial: por ejemplo, se usa “alumno”, de forma genérica masculina, luego “alumno y alumna”, y luego “alumn@s”, o existe inconsistencia entre el tratamiento del género en los contenidos presentados y en las actividades. Entonces, existen ejemplos aislados de uso equitativo del lenguaje.

En términos discursivos, esta mayor presencia de personajes de género masculino en el tratamiento de los nombres propios de figuras históricas o de la ciencia y en los sustantivos comunes ligados a profesiones o cargos de la esfera política, implica la atribución de poder en determinadas esferas de la vida social a los hombres, con lo cual se genera una exclusión del género femenino de las instancias donde se toman decisiones importantes de la sociedad. En cuanto a la consistencia y coherencia, la presencia de ambos géneros resulta segmentada, por ejemplo, en algunas ejemplificaciones tienen apartados exclusivos para presentar personajes de género femenino en la historia (“otros actores relevantes”) o se genera un cuadro de texto específico para presentar el trabajo legislativo de una diputada y una senadora, no siendo recurrente espacios donde se hable por ejemplo de “senadoras y senadores” o “científicas o científicos”. El lenguaje genérico masculino se usa para referirse principalmente a los actores del proceso educativo como “docentes” y “estudiantes”, con los rótulos “profesor” y “alumno/compañero” respectivamente, lo que puede ser visto como un elemento de supresión de personajes de género femenino. Sin embargo esta supresión es solo parcial, ya que aun cuando en los textos escolares la tendencia principal es mostrar en los registros de vocabularios los genéricos masculinos, existen elementos marginales que rotulan los sustantivos profesora o compañera, junto con algunas imágenes complementarias.

En resumen, se observa mayor presencia de personajes masculinos que femeninos, junto con el uso genérico de sustantivos masculinos. Además se observa exclusión del género femenino en el ejercicio del poder político y de la generación de conocimiento. Estos mismos hallazgos han sido ampliamente descritos por la literatura internacional y nacional. La situación descrita aplica especialmente a los textos de Lenguaje, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, es decir, los textos de Matemática están más orientados a la paridad.

B. Relación con seres vivos

Esta categoría de análisis identifica el tipo de seres vivos con que los individuos presentes en los textos escolares generan interacciones. Se distinguió entre relaciones con individuos del mismo sexo y con animales/plantas.

La homosociabilidad refiere a las relaciones de amistad entre individuos del mismo sexo. Para algunos autores la presencia de homosociabilidad masculina en libros o novelas dirigidas a estudiantes es una manera que tienen los varones de asegurar su pacto tácito de primacía sobre el grupo de mujeres (Irigaray, 2009). La importancia de la homosociabilidad masculina puede llegar a ser tanta que su identidad de género pase necesariamente por la vinculación al grupo masculino, el que es presentado como el grupo privilegiado en términos de poder (Arranz, 2013). El trabajo desarrollado por el Servicio Nacional de la Mujer (2008) encontró que para una muestra de libros colombianos el 79% de las interacciones de personajes del mismo género correspondió al género masculino.

El ecofeminismo denuncia la asociación que el patriarcado establece entre las mujeres y la naturaleza. Algunas de sus representantes argumentan que el cuerpo de las mujeres (que las capacita para gestar y crear vida) hace que estas estén en una posición de mayor proximidad a la naturaleza, lo que permite su identificación con ella. Según este enfoque, los hombres, guiados por la razón -en oposición a la intuición femenina- pertenecen al mundo de la cultura, la que se considera superior por su capacidad para controlar y transformar la naturaleza. Las tareas relacionadas con la subsistencia y el mantenimiento de la vida han sido devaluadas de acuerdo al estatus inferior otorgado a la naturaleza; también la compasión y el amor por los animales han sido afectados por el estatus de género, en definitiva, “la mujer ha sido naturalizada y la naturaleza ha sido feminizada” (Puleo, 2009). El trabajo de SERNAM (2008) muestra que en Colombia en el caso de relaciones con animales y plantas sólo el 33% fue referido exclusivamente a personajes de género femenino.

A continuación se presenta la tabla resumen para esta categoría.

Tabla 4. Resumen de codificación categoría relación con seres vivos

| Indicador | Sesgo/paridad de género | Textos | Presencias femeninas | Presencias masculinas | IPG | |
|--|--------------------------------------|--|-----------------------------|------------------------------------|------------|------------|
| Personas del mismo sexo⁸ | Paridad | Lenguaje y Comunicación, 2° básico | 2 | 2 | 1 | |
| | | Historia, Geog. y Cs. Soc. 2° básico | 4 | 5 | 0,8 | |
| | | Historia, Geog. y Cs. Soc. 6° básico | 4 | 5 | 0,8 | |
| | | Ciencias Naturales 4° básico | 2 | 2 | 1 | |
| | | Ciencias Naturales 6° básico | 3 | 3 | 1 | |
| | Femenino | Matemática, 6° básico | 5 | 1 | 5 | |
| | Masculino | Lenguaje y Comunicación, 4° básico | 0 | 10 | - | |
| | | Lenguaje y Comunicación, 6° básico | 1 | 6 | 0,2 | |
| | | Matemática, 4° básico | 3 | 7 | 0,4 | |
| | | Historia, Geog. y Cs. Soc. 4° básico (a) | 2 | 8 | 0,3 | |
| | | Historia, Geog. y Cs. Soc. 4° básico (b) | 3 | 6 | 0,5 | |
| | | Ciencias Naturales 2° básico | 0 | 4 | - | |
| | | Total | | 29 | 59 | 0,5 |
| | | Animales y/o plantas | Paridad | Lenguaje y Comunicación, 2° básico | 4 | 5 |
| Matemática, 2° básico | 2 | 2 | | 1 | | |
| Historia, Geog. y Cs. Soc. 4° básico (a) | 2 | 3 | | 0,7 | | |
| Historia, Geog. y Cs. Soc. 6° básico | 1 | 1 | | 1 | | |
| Ciencias Naturales 2° básico | 4 | 4 | | 1 | | |
| Ciencias Naturales 4° básico | 1 | 1 | | 1 | | |
| Femenino | Lenguaje y Comunicación, 4° básico | 5 | | 2 | 2,5 | |
| Matemática, 4° básico | 16 | 10 | | 1,6 | | |
| Matemática, 6° básico | 22 | 12 | | 1,8 | | |
| Historia, Geog. y Cs. Soc. 4° básico (b) | 4 | 2 | | 2 | | |
| Masculino | Lenguaje y Comunicación, 6° básico | 3 | | 6 | 0,5 | |
| | Historia, Geog. y Cs. Soc. 2° básico | 1 | | 4 | 0,3 | |
| | Ciencias Naturales 6° básico | 1 | | 2 | 0,5 | |
| Total | | 66 | 54 | 1,2 | | |

Fuente: Elaboración propia

Con respecto al indicador personas del mismo sexo, que remite al grado de homosociabilidad de los personajes, se observa que en 6 textos los personajes masculinos se presentan con personajes del mismo género, más que los personajes femeninos; en 5 textos se observa una paridad en el indicador, es decir, personajes de ambos géneros manifiestan el mismo grado de

⁸ El texto de 2° de Matemática no presentó presencias masculinas ni femeninas en este indicador.

homosociabilidad; y en un solo texto la interacción de personajes femeninos con pares del mismo género resulta más frecuente que para el género masculino. No se observan diferencias evidentes por curso o asignatura.

En total este indicador mostró 59 presencias para grupos solo compuestos por hombres, y 29 para grupos formados exclusivamente por mujeres, lo que da un total de 88 grupos de un solo sexo. Se contabilizó además la cantidad de grupos presentes en los textos, y fueron 127, los que están distribuidos en todos los textos, incluso en aquellos que también presentaron homosociabilidad masculina. Es decir, aunque en casi la mitad de los textos hay más grupos formados por hombres que solo por mujeres, en total hay más grupos formados por miembros ambos sexos, que solo por hombres o mujeres.

Con respecto a la interacción con animales y/o plantas, en 6 de los 13 textos analizados se observa paridad de género para este indicador, en 4 son los personajes masculinos quienes tienen mayor relación con la naturaleza, y solamente en 3 publicaciones se constata una marcada presencia de personajes femeninos en relación con elementos de la naturaleza. Es decir, no se puede establecer una clara asociación entre género y relación con animales o plantas.

En términos discursivos, a partir de la relación entre homosociabilidad y personajes masculinos se puede inferir una cierta naturalización de dichas relaciones; pero esto solo ocurre de manera parcial, ya que solo aplica en la mitad de las publicaciones y además en todos los textos hay grupos formados por integrantes de ambos sexos. En este sentido, la otra mitad de textos escolares en paridad de género para las relaciones de actores del mismo sexo y la relativa paridad en el tratamiento de las relaciones con animales y plantas permite enunciar que existe algún grado de inclusión del género femenino en dichas esferas. Por lo tanto, la consistencia y coherencia discursiva es parcial, ya que en algunos casos existe mayor inclusión de ambos géneros y en otros hay una desigualdad en el tratamiento de los géneros.

C. Espacio social de interacción

Para esta categoría se distinguieron cuatro lugares o espacios donde los sujetos habitualmente participan de procesos de interacción social: productivo, doméstico, participación social y/o relación con el Estado, y recreación.

Los primeros dos espacios remiten a la definición tradicional de división sexual del trabajo, en que los hombres ejercen en espacios productivos, en el mundo público, y las mujeres en espacios domésticos, en el mundo privado (Parsons & Bales, 1955). La esfera privada, “lugar del trabajo reproductivo”, se caracteriza por el cuidado de los espacios y bienes familiares, el mantenimiento de las relaciones sociales, el apoyo psicológico, y la educación, formación y cuidado de los miembros de la familia, elementos que están socialmente atribuidos a personajes de género femenino. La Encuesta de Desarrollo Humano (PNUD, 2010) muestra que en Chile 10 de 11

tareas rotuladas como domésticas son desarrolladas fundamentalmente por mujeres (PNUD, 2010). El imaginario del género masculino como “proveedor principal y mediador con las instituciones que están fuera de la esfera familiar” tiene un correlato en las tasas de participación laboral chilenas, ya que en el 2010 los hombres insertos en el mercado de trabajo eran 73,7% comparados con un 43,2% de mujeres (CEPAL, 2013)⁹.

En estudios previos de análisis de textos escolares existe amplia evidencia de esta división tradicional del trabajo. Por ejemplo, Blumberg (2007, 2008) describe que en Siria (Alrabaa, 1985) el 84% de las ocupaciones corresponden a personajes de género masculino, destacando las frecuencias de presidente, soldado, campesino, escritor y científico; que en Rumania, solo el 2% de las mujeres son representadas en actividades laborales (Miroiu, 2004) y que en Estados Unidos, en década del '70 las imágenes utilizadas para presentar a personajes de género femenino se caracterizan por actividades de dueña de casa y en subordinación a personajes masculinos (U'Ren, 1971). En Iberoamérica, una investigación en España (Terrón & Cobano-Delgado, 2008), muestra una mayor presencia de entornos que refieren a la esfera pública productiva (73%) en detrimento de la esfera privada (27%) y que la mujer está principalmente representada en la segunda; SERNAM (2008) en un análisis exploratorio de textos de Colombia, España y Canadá, encuentra que el 89% de los pasajes referidos a la esfera política están protagonizados por hombres y por el contrario el 90% de los pasajes referidos a espacios del hogar protagonizados mujeres; y en Chile, Duarte (2010) también encuentra elementos como mayor diversidad y cantidad de ocupaciones de los personajes masculinos en comparación a personajes de género femenino y la atribución casi exclusiva de este último a ocupaciones de menor prestigio social o en actividades ligadas a la esfera doméstica.

El indicador participación social se refiere a la relación de los individuos con instituciones de la sociedad civil y a la interacción con servicios de la administración pública, tanto a nivel local como gubernamental. El 40% de los hombres chilenos participan de alguna instancia asociativa, entendida como acciones voluntarias y no remuneradas de personas o grupos que establecen un vínculo explícito con el fin de conseguir un objetivo común (Aguirre & Pinto, 2006), en comparación al 28% de las mujeres (PNUD, 2010).

Con respecto al indicador recreación, la utilización del tiempo libre en actividades de recreación no se presenta de la misma manera para hombres y mujeres, ya que los hombres disponen de estos momentos después de las actividades laborales, caracterizadas por instancias de descanso, diversión y/o compartir con otros; en cambio las mujeres experimentan este tiempo como intercalado o simultáneo a otros tiempos que se expresan fundamentalmente en la esfera doméstica, no existe una dedicación exclusiva (PNUD, 2010).

⁹ La tasa de participación femenina en el trabajo en el trimestre octubre-diciembre aumentó al 48,3% (INE, 2013).

Tabla 5. Resumen de codificación categoría espacio social de interacción

| Indicador | Sesgo/paridad de género | Textos | Presencias femeninas | Presencias masculinas | IPG |
|--|--------------------------------|--|-----------------------------|------------------------------|------------|
| Espacio productivo | Paridad | - | | | |
| | Femenino | - | | | |
| | Masculino | Lenguaje y Comunicación 2° básico | 4 | 10 | 0,4 |
| | | Lenguaje y Comunicación 4° básico | 8 | 30 | 0,3 |
| | | Lenguaje y Comunicación 6° básico | 11 | 36 | 0,6 |
| | | Matemática 4° básico | 5 | 17 | 0,3 |
| | | Matemática 6° básico | 8 | 30 | 0,3 |
| | | Historia, Geog. y Cs. Soc. 2° básico | 2 | 7 | 0,3 |
| | | Historia, Geog. y Cs. Soc. 4° básico (a) | 3 | 26 | 0,1 |
| | | Historia, Geog. y Cs. Soc. 4° básico (b) | 3 | 18 | 0,2 |
| | | Historia, Geog. y Cs. Soc. 6° básico | 11 | 47 | 0,2 |
| | | Ciencias Naturales 2° básico | 2 | 6 | |
| | | Ciencias Naturales 4° básico | 3 | 6 | 0,5 |
| | | Ciencias Naturales 6° básico | 4 | 10 | 0,4 |
| | Total | | 64 | 243 | 0,3 |
| Espacio doméstico | Paridad | Lenguaje y Comunicación 6° básico | 2 | 2 | 1 |
| | | Matemática 2° básico | 1 | 1 | 1 |
| | | Matemática 6° básico | 7 | 6 | 1,2 |
| | | Historia, Geog. y Cs. Soc. 2° básico | 2 | 2 | 1 |
| | | Ciencias Naturales 6° básico | 2 | 2 | 1 |
| | Femenino | Lenguaje y Comunicación 2° básico | 6 | 4 | 1,5 |
| | | Lenguaje y Comunicación 4° básico | 3 | 2 | 1,5 |
| | | Matemática 4° básico | 12 | 6 | 2 |
| | | Historia, Geog. y Cs. Soc. 4° básico (a) | 4 | 1 | 4 |
| | | Historia, Geog. y Cs. Soc. 4° básico (b) | 7 | 1 | 7 |
| | | Historia, Geog. y Cs. Soc. 6° básico | 6 | 2 | 3 |
| | | Ciencias Naturales 4° básico | 2 | 1 | 2 |
| | | Masculino | - | | |
| | Total | | 54 | 30 | 1,8 |
| Participación social y relación con el Estado | Paridad | Lenguaje y Comunicación 2° básico | 2 | 2 | 1 |
| | | Lenguaje y Comunicación 4° básico | 2 | 2 | 1 |
| | | Matemática 2° básico | 2 | 2 | 1 |
| | | Matemática 4° básico | 3 | 3 | 1 |
| | | Matemática 6° básico | 7 | 8 | 0,9 |
| | | Historia, Geog. y Cs. Soc. 2° básico | 1 | 1 | 1 |

| | | | | | |
|-------------------|------------------|--|-----------|-----------|------------|
| | | Historia, Geog. y Cs. Soc. 6° básico | 6 | 8 | 0,8 |
| | | Ciencias Naturales 2° básico | 1 | 1 | 1 |
| | | Ciencias Naturales 4° básico | 1 | 1 | 1 |
| | | Ciencias Naturales 6° básico | 1 | 1 | 1 |
| | Femenino | - | | | |
| | Masculino | Lenguaje y Comunicación 6° básico | 2 | 5 | 0,4 |
| | | Historia, Geog. y Cs. Soc. 4° básico (a) | 3 | 5 | 0,6 |
| | | Historia, Geog. y Cs. Soc. 4° básico (b) | 3 | 6 | 0,5 |
| | | Total | 34 | 45 | 0,8 |
| Recreación | Paridad | Lenguaje y Comunicación 2° básico | 4 | 4 | 1 |
| | | Lenguaje y Comunicación 4° básico | 6 | 6 | 1 |
| | | Lenguaje y Comunicación 6° básico | 1 | 1 | 1 |
| | | Matemática 2° básico | 3 | 3 | 1 |
| | | Matemática 6° básico | 12 | 12 | 1 |
| | | Historia, Geog. y Cs. Soc. 2° básico | 9 | 11 | 0,8 |
| | | Historia, Geog. y Cs. Soc. 4° básico (a) | 0 | 2 | - |
| | | Historia, Geog. y Cs. Soc. 4° básico (b) | 0 | 2 | - |
| | | Historia, Geog. y Cs. Soc. 6° básico | 3 | 4 | 0,8 |
| | | Ciencias Naturales 2° básico | 4 | 6 | 0,7 |
| | | Ciencias Naturales 6° básico | 3 | 3 | 1 |
| | Femenino | Matemática 4° básico | 7 | 3 | 2,3 |
| | Masculino | Ciencias Naturales 4° básico | 3 | 7 | 0,4 |
| | | Total | 55 | 64 | 0,9 |

Fuente: Elaboración propia

Con respecto al indicador espacio productivo, en 12 de los 13 textos analizados se observa una marcada sobre representación de personajes de género masculino en este espacio¹⁰. Tal como refleja la tabla, existe mayor variedad de personajes masculinos que femeninos en la esfera productiva, ya que la relación observada es de aproximadamente 3 mujeres presentes por cada 10 hombres.

Esta mayor presencia masculina en el espacio productivo se observa en los textos de todos los cursos y asignaturas. Sin embargo, es especialmente marcada en Historia, Geografía y Ciencias, donde las referencias a los actores de los poderes del Estado ejecutivo y legislativo, tales como presidente, alcalde, intendente, ministro, senador, etc, se atribuyen directamente al género masculino, y el texto de 4° básico (a) muestra menos de 1 mujer por cada 10 hombres. También

¹⁰ La excepción fue el texto de Matemática de 2° Básico, donde no se registra ninguna referencia a actividades o espacios de la esfera productiva que esté asociada a género, ni de forma inclusiva ni diferenciada.

en el texto de Lenguaje y Comunicación de 6° básico hay un importante sesgo en el tratamiento de las profesiones u oficios que se desempeñan en el mercado de trabajo; se atribuyen rótulos como: “autores”, “profesores” “poetas” “escritores” “científicos”, “astrónomos”, “directores”. “fotógrafos”, “médicos”, “abogado” “empresario”, o “sociólogo”; los cuales no solo triplican las profesiones atribuidas a personajes de género femenino, sino que además muestran una importante variabilidad por área de conocimiento o sector de la economía donde se desarrollan; en comparación a la presencia de trabajadoras de género femenino donde se hacen referencias a actividades como “empaquetadoras” o “vendedoras” y profesiones puntuales como “profesora”, “escritora” o “científica”.

Si se considera la frecuencia del indicador, además de su presencia (ver anexo VI), se observa que los personajes masculinos además se repiten más que los personajes femeninos, ya que hay 181 frecuencias femeninas y 1.442 masculinas, es decir, la frecuencia es de aproximadamente una mujer cada 10 hombres. Un ejemplo de esto es el texto de 6° básico de Historia, Geografía y Ciencias Sociales con 99 referencias al cargo de “presidente de la república” expresado con prefijo de género masculino (“el”), sin existir a nivel textual un correlato femenino, aun cuando una imagen registra a la presidenta Michelle Bachelet (2006-2010). Otro ejemplo es el texto de Ciencias Naturales de 4° básico, en que la identificación de la actividad científica está fuertemente asociada al género masculino, ya que el enunciado con morfema masculino “científico”, presenta una frecuencia de 118 repeticiones, en comparación con su equivalente con morfema femenino “científica”, que solo que registra 8 frecuencias.

Con respecto al indicador espacio doméstico, en 7 de los textos este es atribuido principalmente a personajes de género femenino. Esto se observa en textos de todas las asignaturas, pero se repite en más textos de Lenguaje y Comunicación y Ciencias Sociales. Por ejemplo, en los textos de Historia, Geografía y Ciencias Sociales se observa un marcado sesgo de atribución del género femenino en actividades de la esfera doméstica, tales como mostrar elementos históricos vinculados a la subordinación de la figura femenina en los pueblos analizados, con escasas referencias a otros roles de la mujer que tengan mayor descripción y protagonismo. En el texto de Lenguaje y Comunicación de 2° básico se muestra a mujeres en funciones de brindar alimentación, cocinar, planchar y ordenar el hogar, e incluso un personaje femenino que desempeña una actividad remunerada (“la lechera”), realiza una actividad equivalente a la desarrollada por una mujer campesina en un espacio doméstico. Es decir, la naturaleza de la actividad es la misma (doméstica), sea remunerada o no.

En otros 5 textos, de todas las asignaturas, se observa paridad, es decir la cantidad de hombres de mujeres que aparezcan en el espacio doméstico es similar. En ninguno de los textos analizados se observa más presencia de personajes masculinos en el espacio doméstico.

Al contrario de lo que ocurre con la división público/privada del trabajo, en el indicador de participación social y relación con el Estado en 10 de las 13 publicaciones se observa paridad de género, es decir, tanto personajes de género femenino como de género masculino son vinculados

a escenas como votaciones, consejos de curso, asistencia a clases de una escuela o consultorio de atención primaria. En el texto de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de 6° básico incluso se incluye una serie de referencias sobre el papel de personajes de género femenino en el surgimiento y consolidación de movimientos sociales en favor del sufragio de las mujeres, junto con mostrar en gran parte de las referencias a la estructura social del Chile del siglo XIX y en los derechos y deberes ciudadanos, textos e imágenes inclusivas en término de género. Todos los textos de Matemática y de Ciencias Naturales presentan paridad, y de los 3 textos con sesgo masculino, 2 son de Historia, Geografía y Ciencias Sociales y el otro es de Lenguaje y Comunicación.

También en el indicador espacio de recreación se observa paridad de género. Esto es así en 12 de los 13 textos analizados. Estos espacios con proporcionalidad de personajes femeninos y masculinos se expresan fundamentalmente en escenas de calles y plazas públicas, recintos deportivos, museos, centros educacionales, entre otros, y los personajes son niños y niñas de edades similares a los usuarios de los textos, y manifiestan alegría.

En términos discursivos, resulta plausible argumentar la naturalización del poder político al género masculino, es decir, tratar como hechos naturales, “inherentes a la condición biológica de hombre”, una serie de atribuciones sociales. Por contrapartida, esta situación produce una invisibilización del género femenino en la esfera política, remitiendo su participación en el poder político a un elemento anecdótico, representado como inusual o marginal. Desde el punto de vista de su consistencia y coherencia discursiva esto resulta ambivalente, ya que se entrecruzan relatos referidos a los cargos de representación política (ej. diputados) e imágenes de personajes de género femenino asociadas al contenido, mostrando los primeros un proceso de repetición constante y las segundas un tratamiento puntual (ej. figura presidente de la república). Esto último ocurre especialmente en el tratamiento de la producción de conocimiento científico, ya que los relatos suprimen casi de forma absoluta al género femenino de la profesión científica, a través del genérico con morfema masculino “científico”.

Los imaginarios sociales sobre ocupaciones y profesiones muestran una situación similar, ya que aunque no existe una supresión total del género femenino de la esfera productiva, hay mayor variedad y cantidad de actividades laborales para los personajes de género masculino que los de género femenino. Esto tiende a naturalizar el desempeño de algunas profesiones para unos (ej. sociólogo o astrónomo)¹¹ y para otras (ej. enfermera o profesora), estando las primeras vinculadas por ejemplo a la producción de conocimiento social o de ciencias básicas y las segundas al cuidado, atención y educación de otras personas.

En este sentido, el abanico de profesiones codificadas genera la impresión de legitimación de la esfera doméstica como espacio social propio del género femenino. Las funciones vinculadas al

¹¹ Se eligen estas dos profesiones porque son mencionadas solamente en expresiones con morfemas de género masculino, es decir, no se habla de “sociólogas” o de “astrónomas”, existiendo quizás recursos biográficos de mujeres chilenas destacadas en dichos ámbitos (Ej. Marta Lagos y M^a Teresa Ruiz).

cuidado y apoyo emocional de los miembros de un grupo familiar están fuertemente sesgadas hacia personajes de género femenino, con una importante repetición en el tratamiento de contenidos, actividades, ejemplificaciones o lecturas complementarias en los textos escolares. Esto se traspasa incluso a la naturaleza de las ocupaciones remuneradas de las mujeres, ya que muchas refieren a los ámbitos de cuidado y protección de los demás. No existe una supresión total del género masculino de la esfera doméstica, pero sí con imaginarios acotados a las funciones de reparación y mantención de elementos físicos del hogar, y en ningún caso incorporándose a labores tradicionalmente atribuidas a personajes femeninos como alimentar a los hijos o preparación de alimentos.

D. Protagonismo de los actores

Existen muchos antecedentes en la literatura sobre textos escolares con bajo nivel de protagonismo y trato diferenciado de personajes de género femenino. En Chile, aunque los estudios más recientes indican que la cantidad de personajes femeninos no es considerablemente menor a la de hombres, ellas son protagonistas especialmente en contextos de la esfera doméstica y la familia (SERNAM, 2008) y tienen un rol pasivo, secundario y no exclusivo (habitualmente junto a personajes masculino) mientras los protagonistas hombres tienen un rol activo, protagónico y exclusivo en su presentación (Duarte, 2010). A nivel Iberoamericano, existen antecedentes de menor proporción de personajes femeninos y de que su número aumenta cuando son acompañadas por personajes masculinos (Garreta, 1984; López-Navajas, 2014). Trabajos desarrollados en Estados Unidos sobre el protagonismo de las mujeres en textos escolares de Historia revelan la omisión de personajes femeninos en temas centrales y que su presencia es de menos del 20% y en algunos casos tan baja como el 3% (Chick, 2006; Delaney, 1996).

La siguiente tabla resume los hallazgos de esta categoría.

Tabla 6. Resumen de codificación categoría protagonismo de los actores

| Indicador | Sesgo/paridad de género | Textos | Presencias femeninas | Presencias masculinas | IPG | |
|--|--------------------------------|--------------------------------------|-----------------------------|------------------------------|------------|--|
| Personajes principales | Paridad | Lenguaje y Comunicación 2° básico | 7 | 9 | 0,8 | |
| | | Matemática 2° básico | 82 | 95 | 0,9 | |
| | | Matemática 4° básico | 91 | 87 | 1 | |
| | | Matemática 6° básico | 11 | 11 | 1 | |
| | | Ciencias Naturales 2° básico | 13 | 15 | 0,9 | |
| | | Ciencias Naturales 4° básico | 9 | 11 | 0,8 | |
| | Femenino | - | | | | |
| | Masculino | Lenguaje y Comunicación 4° básico | 11 | 23 | 0,5 | |
| | | Lenguaje y Comunicación 6° básico | 16 | 52 | 0,3 | |
| | | Historia, Geog. y Cs. Soc. 2° básico | 2 | 11 | 0,2 | |
| Historia, Geog. y Cs. Soc. 4° básico (a) | | 6 | 16 | 0,4 | | |
| Historia, Geog. y Cs. Soc. 4° básico (b) | 10 | 42 | 0,2 | | | |
| Historia, Geog. y Cs. Soc. 6° básico | 33 | 101 | 0,3 | | | |

| | | | | | |
|--|------------------------------|--------------------------------------|------------|------------|------------|
| | | Ciencias Naturales 6° básico | 8 | 36 | 0,2 |
| | | Total | 299 | 509 | 0,6 |
| Personajes secundarios e incidentales | Paridad | Matemática 2° básico | 34 | 27 | 1,3 |
| | | Matemática 4° básico | 107 | 95 | 1,1 |
| | | Matemática 6° básico | 101 | 86 | 1,2 |
| | | Ciencias Naturales 2° básico | 7 | 8 | 0,9 |
| | | Ciencias Naturales 6° básico | 2 | 3 | 0,7 |
| | Femenino | - | | | |
| | Masculino | Lenguaje y Comunicación 2° básico | 10 | 25 | 0,4 |
| | | Lenguaje y Comunicación 4° básico | 21 | 33 | 0,6 |
| | | Lenguaje y Comunicación 6° básico | 28 | 69 | 0,4 |
| | | Historia, Geog. y Cs. Soc. 2° básico | 8 | 13 | 0,6 |
| | | Historia, Geog. y Cs. Soc. 4° básico | 1 | 4 | 0,3 |
| | | (a) | | | |
| | | Historia, Geog. y Cs. Soc. 4° básico | 1 | 28 | 0 |
| | | (b) | | | |
| | | Historia, Geog. y Cs. Soc. 6° básico | 12 | 19 | 0,6 |
| | Ciencias Naturales 4° básico | 4 | 8 | 0,5 | |
| | Total | 336 | 418 | 0,8 | |

Fuente: Elaboración propia

Con respecto a los personajes principales, los textos se pueden agrupar en dos categorías. Aproximadamente la mitad de las publicaciones (7 de 13) tiene un marcado sesgo de género masculino en sus personajes principales. Esto ocurre en todos los textos de Historia, Geografía y Ciencias y en algunos de Ciencias Naturales y Lenguaje y Comunicación. Por ejemplo, en el texto de Ciencias Naturales de 6° básico se observa escasa representación de mujeres destacadas en la ciencia: por cada 10 referencias a protagonistas de género masculino se registran solo 2 para protagonistas de género femenino, y en una cronología sobre descubrimientos científicos se identifican 21 personajes principales como científicos, siendo solo una de ellas mujer. En el caso del libro de 4° básico de Lenguaje y Comunicación, además de su menor la presencia, los personajes femeninos son de distinta naturaleza, con exponentes como la Caperucita Roja o La Pincoya, quienes muestran atributos clásicos referidos al género femenino como el cuidado y ayuda a enfermos o la belleza y fertilidad. Incluso en una de las actividades se invita al lector a buscar semejanzas y diferencias entre los personajes de La Pincoya y Flor de Copihue, pero los atributos posibles son belleza, tristeza, y protección y cuidado, todos tradicionalmente femeninos, ya que en los fragmentos o no aparecen características como inteligencia, liderazgo o independencia. En el caso de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, en los textos de 4° y 6° los personajes principales corresponden muchas veces a las identificaciones y descripciones de personajes históricos de género masculino.

Las otras 6 publicaciones presentan paridad de género de los actores principales de los relatos, esto se observa en todos los textos de Matemática y en algunos de Ciencias Naturales y de Lenguaje y Comunicación. Además, hay más paridad en los textos para cursos más bajos y mayor sesgo hacia los personajes masculinos en los textos de cursos más altos.

Los actores secundarios e incidentales muestran un patrón similar. En ocho de los textos se observa mayor presencia masculina, especialmente para las asignaturas de Lenguaje y Comunicación e Historia, Geografía y Ciencias Sociales y en uno de Ciencias Naturales. En los otros cinco textos (todos los de Matemática y dos de Ciencias Naturales) se observa paridad en el tratamiento de género en los protagonistas secundarios. Sin embargo, el IPG total de esta categoría, que da cuenta de la relación entre el total de protagonistas secundarias femeninas (336) y masculinos (418) de todos los textos, es de 0,8, lo que cae dentro de la categoría paridad de género.

En términos discursivos, el protagonismo de los actores tanto principales como secundarios e incidentales presenta relatos del desarrollo de las sociedades y las estructuras de poder dominadas por personajes masculinos. A nivel sociopolítico esto es la exclusión de personajes femeninos de la esfera de influencia social, junto con la naturalización del hombre como relator y protagonista de una historia de marcado acento androcéntrico.

A nivel de la consistencia y coherencia discursiva, llama la atención que la mitad de los textos presentan un alto nivel de protagonismo de personajes masculino y que en los demás, correspondientes a Matemática y Ciencias Naturales, se presenta de forma integrada el protagonismo para ambos géneros, pero en ningún caso hay mayor presencia femenina. Además, se puede hacer la lectura de una segmentación del protagonismo en función del grado de impacto de los contenidos, es decir, en aquellos vinculados al ejercicio del poder en contextos sociales el protagonismo es masculino (historia y ciencia) y para aquellos relacionados con relatos inocuos sobre ejercitaciones de matemática y episodios neutros de vínculo con la naturaleza aparece lo femenino. Por ejemplo, el texto de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de 6° básico muestra una manifiesta intencionalidad de presentar personajes históricos de género femenino en el desarrollo de las unidades temáticas, como por ejemplo a “Irene Morales” o la “Sargento Candelaria” (contexto de la Guerra del Pacífico). Sin embargo, lo realiza en un apartado, con el rótulo explícito de “Otros actores relevantes” que atribuye de forma directa una secundaria importancia en el desarrollo de los sucesos.

Llama la atención el sesgo hacia personajes masculinos en los textos de Historia y Ciencias Sociales. En esta asignatura, la mayor frecuencia y notoriedad de aparición de protagonistas de género masculino observable en este y otros estudios se puede analizar bajo el esquema del desarrollo curricular de la historia en perspectiva de género de Peggy McIntosh (Rodríguez, 2005)¹², que situaría el nivel de protagonismo del género femenino dentro de las dos primeras fases; concretamente, a “la Historia sin mujeres”, que refiere a un tratamiento tradicional donde los grandes acontecimientos solo registran personajes masculinos, esto aplicaría para los textos

¹² Estas categorías también puede ser utilizada en otros ámbitos del saber y especialmente en las Ciencias Naturales y exactas, especialmente cuando estás refieren a la cronología de descubrimientos y aportaciones de personajes notables. Las fases de desarrollo son: 1) Historia sin mujeres 2) La mujer en la Historia 3) Las mujeres como problema, como anomalía o ausentes de la Historia 4) Las mujeres como Historia 5) La Historia redefinida y reconstruida para incluir a todas las mujeres.

de 2° y 4° básico y a “la mujer en la Historia” que se caracteriza por la inclusión de mujeres excepcionales consideradas como significativas para la cultura en términos tradicionales, este sería el caso del texto de 6° básico.

E. Roles sexuales

Para esta categoría se analizaron las características de los personajes presentes en el cuerpo y en las imágenes de los textos, utilizando la clasificación de roles sexuales del Inventario de Roles Sexuales de Sandra Bem (Bem Sex Role Inventory, en adelante BRSI¹³, 1974). Este instrumento clasifica determinadas conductas sociales y características de personalidad como masculinas o femeninas, de acuerdo a si son juzgadas de forma independiente por hombres y mujeres como significativamente más deseables para un hombre o una mujer respectivamente (Holt & Ellis, 1998). Además de las escalas de femineidad y la de masculinidad, también identifica una escala de deseabilidad social, que incluye características consideradas deseables para ambos sexos. En el anexo IV se encuentra el listado de los adjetivos que corresponden a cada categoría.

La siguiente tabla resume los hallazgos de esta categoría. En este caso se calculó un IPG para el total de presencias de cada rol en todos los textos, y no por cada texto, ya que la presencia de cada rol en cada texto era demasiado menor. El detalle de las presencias por texto está disponible en el anexo VI.

Tabla 7. Resumen de codificación categoría roles sexuales

| Escala BSRI | Sesgo/paridad de género | Roles sexuales | Cantidad de textos con presencia del rol | Presencias femeninas | Presencias masculinas | IPG |
|-------------------------|---|---|--|----------------------|-----------------------|------------|
| Escala femenina | Paridad | Alegre | 13 | 25 | 29 | 0,9 |
| | | Infantil | 6 | 5 | 4 | 1,3 |
| | | Cariñoso/a | 5 | 5 | 6 | 0,8 |
| | Mayor presencia en personajes femeninos | Sensible a las necesidades de los demás | 10 | 22 | 10 | 2,2 |
| | | Ama a los niños | 10 | 13 | 8 | 1,6 |
| | | Femenino | 8 | 27 | 4 | 6,8 |
| | Mayor presencia en personajes masculinos | Gentil | 4 | 1 | 5 | 0,2 |
| Escala masculina | Paridad | Analítico | 13 | 30 | 27 | 1,1 |
| | | Atlético | 11 | 43 | 57 | 0,8 |
| | Mayor presencia en personajes femeninos | Competitivo | 4 | 12 | 7 | 1,7 |
| | Mayor presencia en personajes masculinos | Actúa como líder | 9 | 7 | 20 | 0,4 |
| | | Dominante | 7 | 1 | 10 | 0,1 |
| | | Dispuesto/a a asumir | 6 | 3 | 9 | 0,3 |

¹³ Se utilizó la versión del BSRI que incluye 60 adjetivos.

| | | | | | | |
|--|---|----------------|---|----|----|------------|
| | | riesgos | | | | |
| | | Autosuficiente | 5 | 5 | 7 | 0,7 |
| | | Agresivo/a | 5 | 1 | 20 | 0,1 |
| | | Enérgico/a | 5 | 2 | 7 | 0,3 |
| | | Masculino/a | 4 | 0 | 11 | - |
| | | Ambicioso/a | 4 | 1 | 5 | 0,2 |
| Escala deseabilida d social | Paridad | Diligente | 8 | 7 | 7 | 1,0 |
| | | Amistoso/a | 7 | 9 | 8 | 1,1 |
| | | Feliz | 5 | 9 | 7 | 1,3 |
| | | Concienzudo/a | 4 | 12 | 10 | 1,2 |
| | Mayor presencia en personajes femeninos | Solemne | 5 | 4 | 2 | 2,0 |
| | Mayor presencia en personajes masculinos | - | | | | |

Fuente: Elaboración Propia

En un texto con una visión de género tradicional, se esperaría que los personajes femeninos mostraran roles de la escala femenina, y los personajes masculinos aquellos pertenecientes a la escala masculina. Bem identifica 20 roles como pertenecientes a la escala femenina. De estos, 7 roles tienen una presencia importante¹⁴ en los textos analizados: “alegre”, “infantil”, “cariñoso/a”, “sensible a las necesidades de los demás”, “ama a los niños/as”, “femenina/o” y “gentil”. Tal como sería esperable, 4 de estos roles, “sensible a las necesidades de los demás”, “ama a los niños/as”, y “femenina/o” aparecen asociados a personajes femeninos. Sin embargo, los roles “alegre”, “infantil” y “cariñoso/a” se presentan con paridad de género, es decir, aparecen como características tanto de personajes masculinos como de femeninos. Y el rol “gentil” inesperadamente aparece asociado a personajes masculinos, a pesar de ser un rol clasificado como femenino.

De los 20 roles identificados por el BSRI como masculinos, 11 tienen una presencia importante en los textos: “analítico”, “atlético”, “competitivo/a”, “actúa como líder”, “dominante”, “dispuesto a asumir riesgos”, “autosuficiente”, “agresivo/a”, “enérgico/a”, “masculino/a”, y “ambicioso/a”. Dos de estos roles, “analítico” y “competitivo”, que aparecen en 13 y 11 textos respectivamente, se presentan con paridad de género, es decir, aparecen como características de personajes masculinos y femeninos. Además, el rol “competitivo” aparece más asociado a personajes femeninos que masculinos. Todos los demás rasgos aparecen mucho más asociados a personajes masculinos, por ejemplo el rol “dominante” aparece en 10 personajes masculinos por cada uno o dos personajes femeninos.

La escala de deseabilidad social también tiene 20 roles, de los cuales se identificaron 5 con bastante presencia en los textos: “ambicioso”, “diligente”, “amistoso/a”, “feliz”, “concienzudo/a”

¹⁴ Solo se incluyeron en este informe los roles que aparecieron en al menos 4 textos.

y “solemne”. Los 4 primeros aparecen con paridad de género, y el rol solemne está más asociado a personajes femeninos.

Se observa también que del total de roles presentes, 11 pertenecen a las escala masculina y 7 a la femenina, por lo que hay más presencia de roles masculinos. Los otros 5 roles más presentes pertenecen a las escala de deseabilidad social, que es neutra desde el punto de vista de género.

Entonces, por lo tanto, por un lado, se observa estereotipización en los roles: muchos de los roles de los personajes femeninos están focalizados en elementos emocionales, de cuidado y protección, todos ellos de la escala femenina. En cambio, en los personajes masculinos los roles están asociados a rasgos tradicionalmente convenidos y reproducidos como liderazgo, dominación, autosuficiencia, ambición o agresividad. Además las mujeres muestran menor variedad de roles: solo 5 roles aparecen asociados principalmente a personajes femeninos, mientras que 9 de ellos aparecen asociados principalmente a personajes masculinos (hay 9 roles aparecen de manera equitativa para ambos sexos).

Pero, por otra parte, también hay un importante grupo de roles representadas en paridad de género. Por ejemplo, llama la atención que los roles atlético y analítico, que son rasgos de la escala masculina, y que alegre, infantil y cariñoso, roles considerados femeninos, sean atribuidos de manera indistinta tanto a personajes femeninos como masculinos.

Este fenómeno está más presente en los textos de Matemática que en los de otras asignaturas. Una posible hipótesis para explicar esto es que en general los textos de matemática son adaptados de versiones internacionales, que ya tienen incorporada la perspectiva de género en su producción, a diferencia de los textos de otras asignaturas, que son producidos localmente y no tendrían esta perspectiva incorporada.

En términos discursivos, la atribución de roles sexuales tradicionales por género en alguna medida favorece la naturalización de roles vinculados al liderazgo, dominación, riesgo, autosuficiencia, ambición o agresividad al género masculino, como una suerte de determinación biológica hacia el ejercicio del poder. Por el contrario, las mujeres son vistas en roles de apoyo a los demás, de orientación a los niños y la familia, naturalizando a su vez el ejercicio de dichos roles dentro del ámbito expresivo y en la esfera doméstica. En cuanto a la transformación discursiva, existe exclusión de lo femenino, aunque no es total; por ejemplo, para el rol sexual “dominante” se registran 10 presencias para personajes masculinos y solo 1 para personajes femeninos; por el contrario, para el rol sexual “ama a los niños” la presencia de personajes femeninos corresponde a 13 y de personajes masculinos a 8. Desde el punto de vista del análisis de la consistencia y coherencia discursiva el tratamiento de los roles resulta ambivalente, ya que coexisten la tendencia a la paridad y a la estereotipización. Entonces, en algunos roles hay paridad, y en otros aunque un rasgo esté mucho más presente para personajes de un sexo, tiene igualmente una presencia, aunque menor, para personajes del otro. Por ejemplo, el rol actúa como líder aparece en 4 personajes femeninos mujeres por cada 10 masculinos.

F. Autoría e intertextualidad

Para la categoría “autoría” se identificó el género de las personas que generaron el texto escolar, considerando la autoría directa para textos producidos especialmente en lengua española y también a las personas que adaptaron y corrigieron aquellos textos que han sido publicados inicialmente en otras lenguas (ej. inglés para libros de matemática). La “intertextualidad” fue conceptualizada codificando el género de las personas propietarias de la autoría para referencias y citas que aparecen incorporadas en los textos escolares.

Tabla 8. Resumen de codificación categoría autoría e intertextualidad

| Indicador | Sesgo/paridad de género | Textos | Presencias | Presencias | IPG |
|------------------------------|-------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|------------|------------|
| | | | femeninas | masculinas | |
| Autoría | Paridad | Lenguaje y Comunicación 6° básico | 2 | 2 | 1 |
| | | Matemática 4° básico | 7 | 6 | 1,2 |
| | | Ciencias Naturales 6° básico | 2 | 2 | 1 |
| | Femenino | Lenguaje y Comunicación 2° básico | 3 | 0 | - |
| | | Lenguaje y Comunicación 4° básico | 1 | 0 | - |
| | | Matemática 2° básico | 10 | 5 | 2 |
| | | Historia, Geog. y Cs. Soc. 4° básico | 2 | 0 | - |
| | | (a) | | | |
| | | Historia, Geog. y Cs. Soc. 4° básico | 3 | 1 | 3 |
| | | (b) | | | |
| | | Matemática 6° básico | 9 | 5 | 1,8 |
| | | Historia, Geog. y Cs. Soc. 6° básico | 2 | 1 | 2 |
| | | Ciencias Naturales 2° básico | 3 | 0 | - |
| | | Masculino | Historia, Geog. y Cs. Soc. 2° básico | 1 | 2 |
| Ciencias Naturales 4° básico | 1 | | 2 | 0,5 | |
| Total | | | 26 | 46 | 1,8 |
| Intertextualidad | Paridad | Lenguaje y Comunicación 2° básico | 4 | 3 | 1,3 |
| | | Lenguaje y Comunicación 4° básico | 16 | 17 | 0,9 |
| | | Matemática 6° básico | 10 | 12 | 0,8 |
| | | Historia, Geog. y Cs. Soc. 2° básico | 9 | 7 | 1,3 |
| | Femenino | Ciencias Naturales 2° básico | 7 | 2 | 3,5 |
| | Masculino | Lenguaje y Comunicación 6° básico | 4 | 24 | 0,2 |
| | | Historia, Geog. y Cs. Soc. 4° básico | 2 | 10 | 0,2 |
| | | (a) | | | |
| | | Historia, Geog. y Cs. Soc. 6° básico | 9 | 28 | 0,3 |

| | | | |
|------------------------------|-----------|------------|------------|
| Ciencias Naturales 4° básico | 8 | 15 | 0,5 |
| Ciencias Naturales 6° básico | 6 | 10 | 0,6 |
| Total | 75 | 128 | 0,6 |

Fuente: Elaboración Propia

En el indicador autoría, 8 de los 13 textos presentan aproximadamente el doble de autoras de género femenino que masculino. En tres textos escolares se observa paridad de género en la autoría, y solamente dos textos escolares presentan mayor cantidad de autoría masculina que femenina. No se aprecian diferencias destacables entre cursos y asignaturas. En otras palabras, en términos generales la producción de textos escolares analizados está fuertemente ligada a personas de género femenino, lo que es consistente con la feminización de la profesión docente en Chile (de acuerdo a MINEDUC, 2009, 7 de cada 10 docentes son mujeres). Sin embargo, este no es fenómeno universal, por ejemplo SERNAM (2008) encontró que para libros colombianos de quinto básico existía una mayor proporción de autoría masculina.

Para el caso de la “intertextualidad” coexisten distintos patrones. En 5 de los 13 textos se observa que existe aproximadamente el doble de citas de autoría masculina en comparación con las de autoría femenina: esto se observa especialmente en los cursos de 4° y 6° en las asignaturas de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Lenguaje y Comunicación. En otros 4 textos (de Lenguaje, Historia y Matemática) se identificó paridad, y en uno de Ciencias Naturales se halló más autoría femenina en las citas. En los textos de Matemática se observa ausencia de citas en los textos de 2° y 4° básico.

Se podría hipotetizar que la mayor presencia de referencias de autoría masculina en textos escolares se explicaría porque los propios autores son de género masculino; sin embargo, no es el caso para la muestra de textos analizada. De hecho, el que en algunos de los textos haya mayor presencia de referencias de autoría masculina, a pesar de que la producción de textos escolares recae en mayor proporción a escritoras, puede ser visto como una reproducción de representaciones sociales con sesgo de género de las propias autoras, es decir, las propias productoras de los contenidos ha sido socializadas e instruidas en un sistema educativo de igual característica. Otra inferencia es que el mensaje implícito es lo que los logros de las mujeres, o ellas mismas como seres humanos, no son lo suficientemente importantes para ser incluidos (Porreca, 1984). Una interpretación alternativa corresponde a la naturaleza de producción de los textos escolares chilenos, los cuales están caracterizados por un entorno de mercado; como señala Apple (1984) “...en muchos sentidos, se trata de libros sin autoría formal, escritos de forma fantasma, con controles de costos rigurosos, adaptados a la idea de lo que se venderá bien no es necesariamente lo que más importa conocer...”; por lo tanto, la inercia del funcionamiento de la industria editorial limitaría la autonomía y posibilidad de innovación de autores y autoras en materia de inclusividad de fuentes bibliográficas.

En términos discursivos se podría inferir que la importante inclusión del género femenino en las autorías de los textos escolares de alguna forma tiende a naturalizar la función docente en el género femenino. Sin embargo en términos de consistencia y coherencia discursiva esto resulta ambivalente, ya que también se da la utilización de genéricos masculinos para referirse a profesores y alumnos. También se observa ocultamiento del género femenino como productor de conocimiento científico relevante, ya que además de haber casi el doble de citas de autores de género masculino, ocurre una segmentación de los discursos en función de género... Para la gran mayoría de los hechos o situaciones que presentan el recurso de intertextualidad en los textos escolares, que además son protagonizados por personajes masculinos, la presencia de referencias es de autores de género masculino, y para las referencias acotadas y accesorias donde personajes femeninos son protagónicos, entonces la referencia de una autora de género femenino.

IV. Conclusiones y recomendaciones

A. *Predominancia de sesgo hacia lo masculino*

Las preguntas que guiaron este estudio fueron: ¿Qué contenidos de género se están transmitiendo en los textos escolares analizados? ¿Cómo y en qué roles aparecen hombres y mujeres en los textos? ¿Se entrega una visión tradicional de las relaciones de género o se permiten interpretaciones alternativas? A la luz de la revisión bibliográfica realizada durante el estudio, también surgió la pregunta ¿Se ha avanzado en la eliminación de los sesgos de género identificados por estudio anteriores?

En términos generales, la respuesta a estas preguntas es que los textos analizados transmiten roles sexuales tradicionales, una división sexual del trabajo, y hay mayor presencia y protagonismo de los actores masculinos. Por lo tanto, se concluye que no hay un tratamiento equitativo de personajes femeninos y masculinos. Estas conclusiones son coincidentes con Blumberg (2007), quien también describe una escasa mejora en la equidad de género en los textos escolares a nivel mundial.

A continuación se resumen los principales indicadores que presentaron este sesgo.

La mayoría de los textos muestra mayor presencia de sustantivos propios y comunes para personajes de género masculino, especialmente para los textos de Lenguaje y Comunicación, Historia, Geografía y Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, además del uso genérico de sustantivos masculinos. Estos mismos hallazgos han sido ampliamente descritos por la investigación nacional e internacional sobre género y textos escolares y pueden interpretarse como una exclusión del género femenino en el ejercicio del poder político y de la generación de conocimiento.

Lo público y productivo se circunscriben marcadamente al género masculino, mientras que la esfera doméstica, el trabajo reproductivo, las funciones de protección y apoyo emocional, al género femenino. Esto tiende a naturalizar la función pública, el espacio político, y la ciencia como propios del hombre. La mujer es excluida de forma parcial a través de mecanismos de invisibilización como el uso de sustantivos genéricos, o de limitación de repertorios ocupacionales caracterizadas por ser de menor prestigio social, y subordinadas habitualmente a otra ocupación, desempeñada por actores de género masculino. En este sentido, las investigaciones a nivel internacional reseñadas por Blumberg (2007) y los trabajos pioneros en Chile desde la década de 1980 hasta nuestro días (vease Ochoa, 1983 y Duarte, 2010) muestran una invariabilidad de la tendencia de la división sexual del trabajo de forma tradicional.

Algunos roles sexuales muestran estereotipización, ya que muchos de los roles de personajes femeninos están focalizados en elementos emocionales, de cuidado y protección, todos ellos femeninos, mientras que los personajes masculinos están vinculados al ejercicio del liderazgo, a asumir riesgos, a la autosuficiencia, o ambición. Además llama la atención que los personajes

masculinos presentan mayor variedad de roles que los femeninos. Estos elementos permiten inferir que los textos escolares analizados en alguna medida tienden a naturalizar una distribución de roles sexuales tradicionales y los espacios sociales donde ellos se desempeñan.

En la mitad de los textos (principalmente de Lenguaje y de Historia, Geografía y Ciencias Sociales) se observa preminencia masculina en el protagonismo. En ningún texto se observa mayor visibilidad o notoriedad de protagonistas mujeres.

Por último, se constata que aunque en 8 de los 13 textos las autoras son mujeres, en todos los textos las citas o referencias muestran, o una marcada sobre representación de autores de género masculino, o paridad de género. En ningún texto hay más citas a autoras mujeres. Por ende, se contribuye a la naturalización de la función docente en las mujeres, pero la construcción de conocimiento es desarrollada por hombres.

B. Algunos elementos con paridad de género

A pesar de la predominancia de sesgo masculino, es importante destacar que sí se evidencia paridad de género en algunos indicadores, por lo que hay indicios de un cierto progreso hacia eliminación de los sesgos de género identificados por estudio anteriores. Estos se describen a continuación.

Se observa paridad en la participación social, en la relación con la administración del Estado y en la recreación. Es decir, hay una igualdad relativa en las actividades de personajes de género femenino y masculino vinculadas a escuelas, centros de salud, participación en elecciones populares, espacios públicos, centros deportivos/recreativos, y espacios culturales/artísticos. Esto se observa de manera transversal en todas las asignaturas.

También se observa bastante paridad de género en la relación de individuos con su entorno natural. Además, aunque los personajes masculinos tienden a presentarse más en grupos formados por integrantes del mismo sexo que las mujeres, en general se muestran grupos de personas heterogéneas de acuerdo a género.

Asimismo, en algunos roles sexuales se observa paridad de género. Por ejemplo, roles tales como “atlético” y “analítico”, que son considerados masculinos, “diligente”, que es considerado neutro, y “alegre”, que es considerado femenino, son atribuidos de forma indistinta a hombres y mujeres. Esto se observa fundamentalmente en textos de Matemática.

Por último, en aproximadamente la mitad de los textos (principalmente de Matemática y Ciencias Naturales) el protagonismo se comparte entre personajes de género masculino y femenino.

C. Diferencias en el tratamiento de los contenidos según asignaturas

Tomando en consideración el conjunto de las categorías analizadas, se identifican una serie de patrones.

El más llamativo es que se observan importantes diferencias entre los textos de diferentes asignaturas en cuanto a su abordaje del género. Los textos de Matemática, y en menor medida los de Ciencias Naturales, muestran más paridad que los de Lenguaje y Comunicación e Historia y Ciencias Sociales.

Las diferencias encontradas según asignaturas probablemente se deban, al menos en parte, a los enfoques de género de cada disciplina. Esto es especialmente llamativo para el caso de Historia, ya que esta ha sido escrita por hombres y relata los actos de hombres, lo que se refleja que en los textos de esta asignatura hay muchos más personajes masculinos, tanto protagonistas como secundarios. De hecho en los relatos narrativos y registros históricos los personajes hombres doblan la representación de los personajes femeninos. Por lo tanto las mujeres pueden ser vistas como excluidas sistemáticamente del protagonismo de los relatos, donde el rol histórico de las mujeres aparece ligado a la esfera doméstica, mientras los hechos históricos son protagonizados por personajes masculinos. Y cuando las mujeres aparecen teniendo un rol en estos hechos, es como personaje secundario, no como protagonista.

Este tratamiento desigual del género no solo se observa en los textos correspondientes esta asignatura, sino que hay una transversalidad en los textos de distintas asignaturas en el modo de tratar contenidos relativos a la historia de las disciplinas: cuando los contenidos se refieren a la historia de la ciencia y las formas en que las sociedades construyen el conocimiento, hay más disparidad de género, independientemente de la asignatura a la que pertenezca el texto. Esto es particularmente notorio en los libros de Ciencias Naturales, pero también está presente en los de Lenguaje y Comunicación.

Los textos de Matemática destacan por ser los que presentan más paridad de género. Esto podría explicarse en parte porque tienen menos de estos componentes “históricos”, y por lo tanto de construcción del conocimiento. Pero no se debe solo a eso, ya que se observa también una clara intencionalidad de buscar el equilibrio de hombres y mujeres en los ejemplos y actividades. Otra posible explicación para la mayor paridad en los textos de esta asignatura es que tienen la particularidad de ser origen extranjero y de haber sido traducidos, por lo que se puede hipotetizar que son textos que ya pasaron por filtros de género, por ejemplo del Estado de California para la editorial Houghton Mifflin Harcourt (6° básico).

La paridad hallada es un gran paso, sobre todo considerando la brecha de género que existe en Chile en los aprendizajes de esta disciplina. Sin embargo, como futuro tema de estudio, cabe preguntarse por la efectividad de esta medida por sí misma. ¿Bastará con hacer cambios en el abordaje de género en los textos, o como la corriente actual de estudios propone, será fundamental además modificar la manera en que los profesores trabaja en el aula? También cabe

destacar como reflexión que lograr la paridad de género a nivel formal, entendida como tener la misma cantidad de hombres y mujeres en los ejemplos, es más fácil que lograr paridad en el fondo, que tiene que ver con el tipo de roles y características de los personajes.

Además del distinto abordaje del género según asignatura, también se observa como patrón que en los textos orientados a cursos de niños más pequeños hay mayor paridad de género que en aquellos para estudiantes mayores. Esto parece deberse a que en los textos de 2° básico los conocimientos se profundizan poco, pero a medida que aparece mayor precisión y nivel de profundidad, más aportes de personas de personas específicas, más personajes, o mirándolo de otro modo, cuando se profundiza en la construcción del conocimiento, las disparidades se evidencian más.

No se hallaron diferencias entre editoriales que parezcan explicarse más allá de por ser textos de asignaturas diferentes.

D. ¿Reflejo de la sociedad o intención de cambio?

Es difícil saber a qué atribuir los hallazgos. En parte, probablemente los roles que los textos muestran reflejan lo que sucede en la sociedad chilena. Es decir, Chile sería una sociedad en que predomina el sesgo de género, pero donde esto coexiste con algunos elementos de paridad. Esta coexistencia de diversas visiones es coherente con los hallazgos del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2010), que identifica que la población chilena tiene una amplia gama de representaciones sobre el género. Estas incluyen: la visión tradicional (18% de la población), en que la pareja es considerada el complemento ideal, ya que el hombre provee económicamente y establece las relaciones del hogar con el espacio público y la mujer cuida el espacio doméstico, sus recursos y sus relaciones; la machista (18%), en que los hombres mandan y proveen, y las mujeres obedecen, son madres y esposas; una pragmática (26%) en que los roles se pueden cambiar de acuerdo a las necesidades, pero hay que mantener las diferencias y la moral tradicional y los sacrificios son parte natural del sistema que definen a la familia; una luchadora (15%) en que se asume que la mujer está en desventaja en la distribución tradicional de roles, por lo que le conviene más ser autosuficiente; y por último, una liberal (23%), en que las relaciones de género se perciben como horizontales y hay una amplia tolerancia a las diferentes identidades.

Otra posible interpretación es que, al menos en algunos casos, más allá de reflejar lo que ocurre en la sociedad, en los textos hay una intencionalidad de modelar roles y fomentar la paridad, por ejemplo al decidir poner la misma cantidad de ejemplos con hombres y mujeres en los textos de Matemática. Se podría hipotetizar que en el caso específico de algunos roles que muestran paridad, como los roles analíticos y atlético, los autores perciben estas características como ligadas directamente a la labor educativa, por relacionarse con habilidades académicas o deportivas, ambas parte del currículo. Sin embargo, no considerarían que sea su deber promulgar la paridad en otros roles, por ejemplo aquellos ligados a los trabajos domésticos.

E. Necesidad de mayor incorporación de la variable género en los textos escolares

De los análisis realizados destaca la necesidad de avanzar en la paridad de género en el lenguaje, contenidos, imágenes, ejercicios y bibliografía de los textos escolares, junto con avanzar en la consistencia editorial interna en los textos. Para poder lograrlo, sería recomendable que el proceso licitatorio del Ministerio de Educación y los lineamientos internos de las editoriales, establecieran estándares mínimos del tratamiento del género que aseguren el tratamiento equitativo de personajes femeninos y masculinos en las publicaciones. Para que estos sean efectivos deben detallar qué es lo que se entiende por tratamiento equitativo, y contemplar elementos diversos, desde la utilización del lenguaje hasta la incorporación de las mujeres en la producción de conocimiento de la sociedad. En este sentido, las recomendaciones desarrolladas por Duarte (2013) a partir de su análisis de textos chilenos siguen vigentes. Él recomienda, por ejemplo, poder pasar de instrucciones explícitas, formales y concretas tales como "...la no discriminación por género...", a detallar conceptualmente variables como división sexual del trabajo, roles sexuales tradicionales o niveles de protagonismos de actores según género, de manera de permitir que los autores y editores incorporen la teoría de donde se expresan los mecanismos de desigualdad.

Para desarrollar estos lineamientos sería interesante conocer y analizar procesos de licitación/edición de otros países o estados, por ejemplo el caso del Estado de California. También se podrían seguir las recomendaciones de entidades de la sociedad civil, como la Asociación de Historiadoras, que pueden ejercer roles de fiscalización y de contraparte técnica.

Otra posible línea de trabajo es explorar la generación de libros de textos complementarios (de los cuales ya hay experiencias en Chile).

F. Otras recomendaciones

Tal como propone la corriente más actual de estudios de género y textos escolares, probablemente no baste con hacer cambios en la manera en que los textos abordan el género, sino que también es fundamental modificar la manera en que los profesores trabajan con ellos en el aula. Por lo tanto, una estrategia complementaria al trabajo directo con textos escolares es fomentar las investigaciones y las prácticas docentes adecuadas sobre la utilización de los textos escolares en las aulas desde la perspectiva de género.

Otra área por desarrollar, que va más allá de lo que sucede en la escuela, tiene que ver con poder cambiar la manera en que las disciplinas enfocan el tema género. Para esto se puede impulsar el establecimiento de comunidades académicas en perspectiva de género, que, como lo han hecho en otros lugares, puedan estructurar la forma de producción de conocimiento en perspectiva de género. Por ejemplo, se podría hacer una re-escritura de la Historia de Chile con incorporación de la mujer en las distintas etapas del desarrollo de la nación; una identificación y descripción de hitos de las ciencias exactas y de la contribución de la mujeres en los saberes a nivel mundial y

nacional; o una implementación del currículo de la asignatura de Lenguaje y Comunicación tendiendo a la eliminación de recursos pedagógicos que muestran a las mujeres en roles tradicionales y en relaciones de subordinación al género masculino.

Bibliografía

Agencia de Calidad de la Educación. 2013. *Informe Nacional de Resultados SIMCE 2012*. Disponible en www.agenciaeducacion.cl

Ahumada, M. 2000. “Los libros de texto, ¿un saber reformado?” Ponencia presentada en el Congreso Nacional REDUC de investigación educativa e información”. Santiago: Chile.

Alrabaa, S. 1985. Sex Division of Labor in Syrian School Textbooks. *International Review of Education*. 313: 335-348.

Apple, M. 1984. Economía política de la publicación de libros de texto. *Revista de Educación*. Issue 275: 43-62.

Arranz, F. 2013. “La eficacia simbólica de los estereotipos de género en la reproducción de la hegemonía masculina: análisis de contenido de la literatura infantil y juvenil”. Ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de Sociología. Madrid: España

Bem, S. 1974. The measurement of psychological androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 422: 155-162.

Binimelis, A. & Blázquez, M. 1992. “Análisis de roles y estereotipos sexuales en los textos escolares chilenos”. Documento de trabajo N°8. Santiago, Chile: Servicio Nacional de la Mujer.

Blanco, N. 2000. “El sexismo en los materiales educativos de la ESO”. Madrid: Instituto de la Mujer.

Blumberg, R. 2007. *Gender bias in textbooks: a hidden obstacle on the road to gender equality in education*. Paris, Francia: UNESCO.

CEPAL. 2013. *Anuario Estadístico de América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.

Comunidad Mujer. 2013a. “Mujer y Trabajo: factores culturales, roles de género y comportamiento laboral de las chilenas”. Serie Comunidad Mujer. Santiago, Chile.

Comunidad Mujer. 2013b. “Mujer y trabajo: Brecha salarial que no retrocede”. Serie Comunidad Mujer. Santiago, Chile.

Comunidad Mujer. 2014a. “Mujer y trabajo: ¿Qué estudian mujeres y hombres?” Serie Comunidad Mujer. Santiago, Chile.

Comunidad Mujer. 2014b. “Mujer y trabajo: Estereotipos y brechas de género en los rendimientos académicos”. Serie Comunidad Mujer. Santiago, Chile.

Chick, K. 2006. Gender Balance in K-12 American History Textbooks. *Social Studies Research and Practice*. 13: 284-290.

Delaney, J. 1996. “Voices Not Heard: Women in a History Textbook”. En: K. Vandergrift, ed. *Ways of Knowing: Literature and the Intellectual Life of Children*. Lanham, MD: Scarecrow Press.

- Duarte, C. 2010. "Representaciones sociales de género, generación e interculturalidad en textos escolares chilenos". Santiago de Chile: Departamento de Sociología Universidad de Chile.
- Duryea, S.; Galiani, S.; Ñopo, H. & Piras, C. 2007. "The educational gender gap in Latin America and the Caribbean". Working paper // Inter-American Development Bank, Research Department, No. 600. Disponible en <http://hdl.handle.net/10419/51439>
- Fernández, M. C. 2010. "Las mujeres en el discurso pedagógico de la Historia". *Exclusiones, silencios y olvidos*. Universum. 125: 84-99.
- Garreta, N. 1984. "La presencia de mujeres en los textos escolares". *Revista de Educación*. Issue 275: 93-102.
- Guerrero, E., Provoste, P. & Valdés, A. 2006. "Acceso a la educación y socialización de Género en un contexto de reformas educativas". En: P. Provoste, ed. *Equidad de Género y Reformas Educativas*. Santiago de Chile: Hexagrama / FLACSO / IESCO.
- González, M. 1988. "Modelos femeninos y masculinos en textos escolares". *Ciencias Sociales*. Issue 39: 13-27.
- Hartman, J. & Judd, E. 1978. "Sexism and TESOL materials". *TESOL Quarterly*. Issue 12: 383-393.
- Holt, C. & Ellis, J. 1998. "Assessing the Current Validity of the Bem Sex-Role Inventory". *Sex Roles*. 39(12): 929-941.
- Instituto Nacional de Estadísticas. 2013. Series Trimestrales de Fuerza de Trabajo. [En línea] Disponible en: http://www.ine.cl/canales/chile_estadistico/mercado_del_trabajo/nene/series_trimestrales_2011.php [Último acceso: 27 Marzo 2014].
- Irigaray, L. 2009. *Ese sexo que no es uno*. Madrid, España: Akal.
- López-Navajas. 2014. "Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada". *Revista de Educación*. 363 (Enero-Abril).
- Morgan, J. 2003. "Imagined Country: National Environmental Ideologies in School Geography Textbooks". *Antipode*. 35 (3): 444-462.
- OECD 2013. *PISA 2012 Results in Focus*.
- Oteiza, T. 2003. "How contemporary history is presented in Chilean middle school textbooks". *Discourse & Society*. Vol. 14 (5): 639-660
- Organización Mundial de la Salud. S.f. Disponible en: <http://www.who.int/topics/gender/es/> [Último acceso: 24 Diciembre 2013].
- Ochoa, J. 1983. "La sociedad vista desde los textos escolares". Documento de Trabajo CIDE. Santiago: Chile.

Mata, I. 2002. "Análisis descriptivo del lenguaje sexista en un texto universitario desde la perspectiva de la coeducación". *Eúphoros*. Issue 4: 65-80.

Ministerio de Educación, Departamento de Estudios y Desarrollo de la División de Planificación y Presupuesto. 2009. *Indicadores de la Educación en Chile 2007-2008*. Santiago, Chile. Disponible en: http://www.google.com/url?url=http://sgdce.mineduc.cl/descargar.php%3Fid_doc%3D201208211558290&rct=j&frm=1&q=&esrc=s&sa=U&ei=6R_pU9CgBvLjsATX0IGYAw&ved=0CCUQFjAC&sig2=L8fD2C2kDyikGGfojzFNSQ&usg=AFQjCNGdAuBNVggPDSMrxE63_-8Dly4HUA

Ministerio de Educación de Chile, Centro de Estudios de la División de Planificación y Presupuesto. 2011. *Análisis del Sistema Escolar desde la Perspectiva de Género 2011*. Santiago, Chile. Disponible en: http://www.google.com/url?url=http://sgdce.mineduc.cl/descargar.php%3Fid_doc%3D201301031312110&rct=j&frm=1&q=&esrc=s&sa=U&ei=0B7pU-YngsmxBPuOvgJ&ved=0CBQQFjAA&sig2=jbpCIGfcDa9YoilraaiSrQ&usg=AFQjCNG-MVoe1xKVrr3c6NTfFPxK3wx7GA

Ministerio de Educación. 2012. *Estadísticas de la Educación 2011*. Santiago, Chile. Disponible en: http://www.google.com/url?url=http://sgdce.mineduc.cl/descargar.php%3Fid_doc%3D201301021619570&rct=j&frm=1&q=&esrc=s&sa=U&ei=Sx_pU_LeOvPjsASQIIGoAQ&ved=0CBkQFjAB&sig2=kXG0036QXocVeQ7bZgAQkg&usg=AFQjCNF0esHKH_tP3ikMYjrWmggvmWMPw

Miroiu, M. 2004. "All in One: Fairness, Neutrality and Conservatism. A Case Study of Romania". *Prospects*. 341: 85-100.

Montecino, S. 1997. "Constructores del afuera y moradoras del interior, Representaciones de lo masculino y de lo femenino en libros escolares chilenos". En: B. Eyzaguirre & L. Fontaine, edits. *El futuro en riesgo: nuestros textos escolares*. Santiago de Chile: Centro de Estudios Públicos.

Mustapha, A. 2013. "Gender and language education research: a review". *Journal of Language Teaching and Research*. 43: 254-263.

Ñopo, H. 2012. *New Century, Old Disparities: Gender and Ethnic Earnings Gaps in Latin America and the Caribbean*. Disponible en: <http://elibrary.worldbank.org/doi/book/10.1596/978-0-8213-8686-6>

Pardo, N. 2013. *Cómo hacer análisis crítico del discurso. Una perspectiva latinoamericana*. Segunda ed. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Parsons, T. & Bales, R. 1955. *Family, Socialization and Interaction Process*. First ed. New York: The Free Press.

Porreca, K. 1984. "Sexism in Current ESL Textbooks". *TESOL Quarterly*. 184: 705-724.

PNUD, 2010. *Desarrollo humano en Chile 2010. Género: Los desafíos de la igualdad*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.

Puleo, A., 2009. "Ecofeminismo: la perspectiva de género en la conciencia ecologista". En: VVAA, ed. *Claves del ecologismo social*. Madrid: Ecologistas en Acción, pp. 169-172.

- Ritzer, G., 1993. *Teoría sociológica contemporánea*. Primera ed. México, DF: Mc Graw-Hill.
- Terrón, T. & Cobano-Delgado, V. 2008. “El papel de la mujer en las ilustraciones de los libros de texto de educación primaria”. *Foro de Educación*. Issue 10: 385-400.
- Sano, F. Ida, M. & Hardy, T. 2001. “Gender representations in japanese EFL textbooks”. Ponencia presentada en JALT 2001 Conference Proceedings.
- Servicio Nacional de la Mujer. 2008. “Incorporación de la Perspectiva de Género en Textos Escolares”. Documento de Trabajo 101, Santiago de Chile: Departamento de Estudios y Capacitación.
- Shavit, Y. & Blossfeld, H. 1993. *Persistent Inequality: Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*. Boulder, Colorado: Westview Press.
- Stromquist, N. 1997. “Increasing girls’ and women’s participation in basic Education”. París: UNESCO, International Institute for Educational Planning.
- Terrón, T. & Cobano-Delgado, V. 2008. “El papel de la mujer en las ilustraciones de los libros de texto de educación primaria”. *Foro de Educación*. Issue 10: 385-400.
- U’Ren, M. 1971. “The Image of Woman in Textbooks”. En: V. Gornick & B. Moran, edits. *Woman in Sexist Society: Studies in Power and Powerlessness*. New York: Signet - New American Library, pp. 318-328.
- Van Dijk, T. 2009. *Discurso y poder*. Barcelona, España: Gedisa.
- Zabalza, M. 1990. “La Didáctica como perspectiva específica del fenómeno educativo”. En: A. Medina & M. Sevillano, edits. *Didáctica y adaptación*. Madrid: UNED, pp. 85-220.

Anexos

ANEXO I. Muestra de textos escolares analizados

Tabla 9. Textos analizados

| Nivel | Asignatura | Editorial |
|------------------|--|--|
| 2° Básico | Ciencias Naturales Lenguaje y Comunicación, Historia, Geografía y Ciencias Sociales Matemáticas | Santillana del Pacífico S.A. de Ediciones Santillana del Pacífico S.A. de Ediciones Santillana del Pacífico S.A. de Ediciones Pearson Educación de Chile. |
| 4° Básico | Lenguaje y Comunicación Ciencias Naturales Historia, Geografía y Ciencias Sociales Historia, Geografía y Ciencias Sociales Matemáticas | Santillana Del Pacífico S.A. de Ediciones Pearson Educación de Chile. Santillana del Pacífico S.A. de Ediciones (a) Ediciones la Vasija (b) Pearson Educación de Chile |
| 6° Básico | Lenguaje y Comunicación Ciencias Naturales Historia, Geografía y Ciencias Sociales Matemáticas | Editorial Norma de Chile Santillana Del Pacífico S.A. de Ediciones Empresa Editorial Zig-Zag S.A. Editorial Houghton Mifflin Harcourt |

Tabla 10. Textos no incluidos en el análisis

| Nivel | Asignatura | Editorial |
|------------------|--|--|
| 2° Básico | Ciencias Naturales Ciencias Naturales | Editorial Houghton Mifflin Harcourt Pehuén Editores SA. |
| 4° Básico | Ciencias Naturales | Editorial Houghton Mifflin Harcourt |
| 6° Básico | Historia, Geografía y Ciencias Sociales Lenguaje y Comunicación | Origo Ediciones Editorial Parramon |

Anexo II: Ficha de Registro de Categorías de Análisis

Tabla 11. Categoría Apariciones de cada Sexo

| Elementos | Definición Operativa |
|-----------------------|--|
| Categoría de Análisis | Apariciones de cada Sexo: Corresponde a la <u>presencia</u> de lenguaje específico o genérico que refiere a cada sexo, lo cual abarca algunas clases de palabras (sustantivos, adjetivos, determinantes y pronombres) e imágenes presentes en el corpus textual. Adicionalmente se consignará la presencia de lenguaje inclusivo |
| Subcategorías | Femenino: Este género es un término de gramática en oposición al término masculino. En los nombres y en algunos pronombres es el rasgo inherente de las voces que designan personas del sexo femenino, animales hembra y, convencionalmente, determinados objetos o cosas. En algunos adjetivos, determinantes y otras clases de palabras, es el rasgo gramatical de concordancia con los sustantivos de género femenino. |
| | Masculino: Este <u>género</u> es un término de <u>gramática</u> . En los <u>nombres</u> y en algunos <u>pronombres</u> , es el rasgo inherente de las voces que designan personas del sexo masculino, animales macho y, convencionalmente, determinados objetos o cosas. En algunos adjetivos, determinantes y otras clases de palabras, es el rasgo gramatical de concordancia con los sustantivos de género masculino. |
| | Inclusivo: Corresponde a la utilización del lenguaje genérico en algunas clases de palabras (especialmente en el uso de sustantivos), la marcación de formas dobles al referirse a cada sexo, uso de metonímicos, eliminación de artículos en utilización de sustantivos neutros, pronombres y formas reflexivas del lenguaje. |
| Indicadores | <p>Sustantivos: Corresponden a palabras cuyos referentes son clases de entidades fijas, es decir, sirven para nombrar personas, animales, cosas; emociones, sentimientos; virtudes, defectos, etc. Todo aquello a lo que se otorga un nombre, ejemplo: gato, perro, casa, río, Renato, Santiago, Chile, niño, amor, egoísmo, valor, constancia, etc.</p> <p>Se codificarán los sustantivos según GÉNERO, es decir sustantivos masculinos y sustantivos femeninos; observando los morfemas de género, concretamente o / a o si presentan la anteposición de los artículos el / la y sus plurales. Lo anterior se realizará teniendo en cuenta la tipología de los sustantivos, estas son:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Propios: Nombran en forma concreta algún sujeto u objeto; ejemplo: Alberto, Europa, María, Felizardo, etc. - Comunes: Nombran de forma general a toda persona, animal u objeto; ejemplo: computadora, perro, mesa, etc. - Abstractos: Nombran ideas o sentimientos, es decir, todo aquello que no se percibe por lo sentidos; ejemplo: inteligencia, libertad, bondad, etc. - Concretos: En contraposición a los abstractos, nombran a todo aquello que es perceptible por los sentidos; ejemplo: bolígrafo, casa, suave, etc. - Contables: Designan cosas que pueden ser enumerados; ejemplo: dos bolígrafos, tres casas, cuatro computadoras, etc. - No Contables: No son susceptibles de enumeración, pero sí pueden medirse; ejemplo: harina, leche, viento, etc. - Individuales: Se utilizan para nombrar en forma particular a un ser que generalmente que pertenece a una determinada especie o clase; ejemplo: barco, abeja, etc. - Colectivos: Nombran a seres que engloban a otros de un mismo tipo o clase; ejemplo: flota (comprende a varios barcos), enjambre (que aplica a un grupo de abejas), etc. - Derivados: Sustantivos que derivan de otra palabra; ejemplo: librería, término que deriva de libro. - Primitivos: Son nombres que no derivan de ninguna otra palabra; ejemplos: perro, auto, libro, etc. |
| | Adjetivos: Es una palabra que, formando parte de la oración, siempre acompaña al |

| | |
|--|---|
| | <p>sustantivo y concuerda en su género y número. Su función principal en la oración es ampliar o precisar el significado del sustantivo en tanto cualidad o propiedad. Se codificarán los adjetivos según GÉNERO, determinando los morfemas de género, concretamente o / a o si presentan la anteposición de los artículos el / la y sus plurales. Lo anterior se realizará teniendo en cuenta los tipos de adjetivos, estos son:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Calificativo: es el adjetivo que sirve para calificar o dar una característica del sustantivo; ejemplo: bueno, bajo, bonita, suave, perfumado, etc. - Demostrativo: determina al sustantivo indicando lejanía o proximidad en relación a las personas que hablan; o sea, indica ubicación espacial; ejemplos: este, ese, aquel, aquella, estas, esas, aquellas, etc. - Posesivo: indica posesión o pertenencia; ejemplo: mí, tu, tuya, suya, su, sus, nuestro, vuestro, tuyos, tuyas, suyos, vuestros, etc. - Numeral: indican un número determinado. Puede ser de orden, cantidad, múltiplo o partición de cantidades. - Indefinido: pueden referirse al número o cantidad y también a la identidad imprecisa de lo designado por nombre; ejemplo: muchos, pocos, algunos, varias, cualquiera, etc. |
| | <p>Determinantes: Son una clase de palabras que van junto al sustantivo para concretarlo o identificarlo, concuerda con él en género y número. Considerando el artículo dentro de una categoría más general, la de los determinantes, pueden dividirse estos en tres tipos, actualizadores, cuantificadores e interrogativos.</p> <p>Los actualizadores presentan al sustantivo, núcleo del sintagma nominal, y lo ubican en el espacio y en el tiempo. Los cuantificadores, por el contrario, miden al sustantivo núcleo del sintagma nominal. Los interrogativos preguntan por el núcleo del sintagma nominal.</p> <p>Se codificarán los determinantes según GÉNERO, de acuerdo a los morfemas de género, concretamente o / a y sus plurales. Lo anterior se realizará teniendo en cuenta los tipos de determinantes, estos son:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los actualizadores son cuatro: el predeterminante “<i>todo-a-s</i>”, que puede preceder a los demás determinantes y delimita la integridad del sustantivo núcleo del sintagma nominal; el artículo, que presenta al sustantivo en un espacio y un tiempo concreto “<i>el, la, lo, los, las</i>”; el posesivo, que señala la pertenencia del sustantivo a un elemento de la situación o contexto “<i>mi, tu, su, nuestro, vuestro</i> y sus femeninos y plurales, así como “<i>cuyo-a-s</i>”, que también funciona como pronombre relativo, y el demostrativo, que sitúa al sustantivo en un lugar más o menos próximo o lejano “<i>este, ese, aquel</i>” y sus femeninos y plurales. - Los cuantificadores se agrupan en dos grandes clases: Los numerales, que miden de forma precisa el sustantivo núcleo del sintagma nominal. Los numerales pueden ser: cardinales (correspondientes a la serie de los números reales: <i>un, dos, tres, cuatro</i>, etc.); ordinales (que señalan precedencia o seguimiento en una lista: <i>primer, segundo, tercer, cuarto</i>, etc.); multiplicativos (que multiplican el número del núcleo del sintagma nominal: <i>doble, triple, cuádruple, quíntuple, séxtuple, séptuple, óctuple, nóuple, décuple, undécuple, dodécuple</i>, etc.), divisores o partitivos, que dividen el núcleo del sintagma nominal (<i>medio</i>). Los distributivos, que reparten el núcleo del sintagma nominal (<i>ambos, sendos</i>). Los extensivos o indefinidos, que lo miden o evalúan de forma imprecisa. Los extensivos cuantifican de forma imprecisa el núcleo del sintagma nominal: <i>algún, cierto, otro, mucho, poco, bastante</i>, etc. - Los interrogativo-exclamativos preguntan por el núcleo del sintagma nominal: <i>qué, cuál libro</i>. Tradicionalmente se les llama interrogativos o exclamativos según el tipo de proposición en la que se encuentren. |

| | |
|--------------|--|
| | <p>Pronombres: Corresponden a palabras que se usan para señalar o hacer referencia a otros términos que ya han sido nombrados en una oración ya comprendidos por el hablante o el oyente. Los pronombres personales expresan obligatoriamente persona, género, número y caso. Los pronombres posesivos expresan lo anterior excepto el caso, y el resto de pronombres (demostrativos, indefinidos, numerales, interrogativos y relativos) generalmente sólo expresan género y número.</p> <p>Se codificarán los pronombres según GÉNERO, de acuerdo a los morfemas de género, concretamente o / a y sus plurales</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pronombres personales 1ª persona: yo, me, mí, conmigo, nosotros (as) y nos. 2ª persona: tú, te, ti, contigo, vosotros (as), os. 3ª persona; él, ella, ello, le, lo, la, se, ellos (as), les, los y las. - Pronombres relativos (sustituyen a un nombre que ya ha aparecido anteriormente en la oración y que se llama antecedente). Son: que, cual, cuales, quien, quienes, cuanto (a), cuantos (as), cuyo, cuya, cuyos y cuyas. |
| Codificación | <p>Ante la presencia de lenguaje referido a cada sexo se generará un código ad-hoc que refleje a nivel textual explícito la palabra o imagen en cuestión (similar a la estrategia de codificación in-vivo), para luego vincular dicho código que surge desde el corpus textual a un código de segunda entidad definido a priori que recoge las categorías de análisis (codificación top-down), estos son:</p> <p><u>Código de Segundo Nivel:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - “UA_genérico_CAT_apariciones_fem” (femenino) - “UA_genérico_CAT_apariciones_mas” (masculino) - “UA_genérico_CAT_apariciones_inc” (inclusivo) <p>“UA” refiere a la sigla de unidad de análisis. “Genérico” refiere a un sustituto que será reemplazado por las siglas de cada una de las unidades de análisis establecidas en los TDR. “CAT_apariciones” refiere a esta categoría de análisis. “fem”, “mas” e “inc” corresponden a las subcategorías femenino, masculino e inclusivo respectivamente.</p> |

Fuente: Elaboración propia

Tabla 12. Categoría Roles Sexuales

| Elementos | Definición Operativa | | | |
|-----------------------|--|---|---|--|
| Categoría de Análisis | Roles Sexuales: Entendidos como patrones de conducta socialmente establecidos y esperados para hombres y mujeres dentro de una cultura determinada. | | | |
| Subcategorías | Roles Sexuales Femeninos: Aplica cuando el rol sexual es referido a una persona de sexo femenino. | | | |
| | Roles Sexuales Masculinos: Aplica cuando el rol sexual es referido a una persona de sexo masculino. | | | |
| Indicadores | Esta categoría de análisis utiliza como indicadores los contenidos en el Inventario de Roles Sexuales de Bem (BSRI) (Bem, 1974), que consta de 60 adjetivos que intentan captar percepciones sobre estereotipos de género; estos se pueden clasificar en 3 categorías: Items de Roles masculinos, Items de Roles femeninos y Items de Deseabilidad Social (Roles no diferenciados por género, es decir, ni predominantemente masculinos ni predominantemente femeninos). Dado que los enunciados en general corresponden a adjetivos calificativos, estos pueden presentar morfemas de género (a / o), o bien resultar neutrales (e/l/z). Concretamente: | | | |
| | 01. Actúa como un líder 02. Adaptable 03. Cariñoso/a 04. Engreído/a 05. Agresivo/a 06. Alegre 07. Ambicioso/a 08. Concienzudo/a 09. Infantil 10. Convencional 11. Analítico/a 12. Compasivo/a 13. Asertivo/a 14. Amistoso/a 15. No utiliza un lenguaje duro | 16. Feliz 17. Atlético/a 18. Deseoso de calmar los sentimientos 19. Competitivo/a 20. Diligente 21. Femenino/a 22. Ineficiente 23. Defiende creencias propias 24. Receptivo a la adulación 25. Dominante 26. Celoso/a 27. Gentil 28. Agradable 29. Enérgico/a 30. Crédulo/a | 31. Tiene capacidad de liderazgo 32. Humor variable 33. Ama a los niños 34. Confiable 35. Independiente 36. Leal 37. Individualista 38. Reservado/a 39. Sensible a las necesidades de los demás 40. Sincero/a 41. Toma decisiones con facilidad 42. Tímido/a 43. Masculino/a 44. Solemne 45. De voz suave | 46. Diplomático/a 47. Autónomo 48. Simpático/a 49. Autosuficiente 50. Teatral 51. Tierno 52. Veraz 53. Fuerte personalidad 54. Comprensivo/a 55. Dispuesto a tomar una posición 56. Imprevisible 57. Cálido/a 58. Asistemático/a 59. Dispuesto a asumir riesgos 60. Flexible |
| Codificación | <p>Ante la presencia de un rol sexual referido a un individuo se generará un código ad-hoc que refleje a nivel textual explícito su naturaleza (similar a la estrategia de codificación in-vivo), para luego vincular dicho código que surge desde el corpus textual al indicador respectivo, que a su vez, está vinculado a un código de segunda entidad definido a priori que recoge las categorías de análisis (codificación top-down), estos son: <u>Código de Segundo Nivel:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - “UA_genérico_CAT_sexrol_fem” (femenino) - “UA_genérico_CAT_sexrol_mas” (masculino) <p>“UA” refiere a la sigla de unidad de análisis. “Genérico” refiere a un sustituto que será reemplazado por las siglas de cada una de las unidades de análisis establecidas en los TDR. “CAT_sexrol” refiere a esta categoría de análisis. “fem” y “mas” corresponden a las subcategorías femenino y masculino respectivamente.</p> | | | |

Fuente: Elaboración propia

Tabla 13. Categoría Relación con Seres Vivos

| Elementos | Definición Operativa |
|-----------------------|--|
| Categoría de Análisis | Relación con Seres Vivos: Hace referencia al tipo de seres vivos con que los sujetos generan interacciones sociales y naturales, estos pueden ser otros sujetos del mismo sexo, animales/plantas, grupos de personas como familiares, compañeros de trabajo, vecinos, amigos, etc. |
| Subcategorías | Relaciones de Agentes Femeninos: Aplica a las relaciones o interacciones que emprende una persona de sexo femenino. |
| | Relaciones de Agentes Masculinos: Aplica a las relaciones o interacciones que emprende una persona de sexo masculino. |
| | Relaciones Inclusivas. Aplica cuando las interacciones involucran personajes de sexo femenino y masculino |
| Indicadores | Personas del Mismo Sexo: entendidas como personas que comparten el mismo sexo que el sujeto en cuestión. |
| | Animales/Plantas: definidas como todas aquellos seres vivos no humanos que pertenecen a los reinos animal y vegetal. |
| | Grupos de Personas: corresponde a la interacción con grupos de sujetos vinculados por parentesco (familiares), actividad laboral (compañeros de trabajo), residencia (vecinos), afinidad (amigos). |
| Codificación | <p>Ante la presencia de uno o varios de los cuatro indicadores de relación de los individuos se generará un código ad-hoc que refleje a nivel textual explícito su naturaleza (similar a la estrategia de codificación in-vivo), para luego vincular dicho código que surge desde el corpus textual a un código de segunda entidad definido a priori que recoge las categorías de análisis (codificación top-down), estos son:</p> <p><u>Código de Segundo Nivel:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - “UA_genérico_CAT_relación_fem” (femenino) - “UA_genérico_CAT_relación_mas” (masculino) <p>“UA” refiere a la sigla de unidad de análisis. “Genérico” refiere a un sustituto que será reemplazado por las siglas de cada una de las unidades de análisis establecidas en los TDR. “CAT_relación” refiere a esta categoría de análisis. “fem” y “mas” corresponden a las subcategorías femenino y masculino respectivamente.</p> |

Fuente: Elaboración propia

Tabla 14. Categoría Espacio Social de Interacción

| Elementos | Definición Operativa |
|-----------------------|---|
| Categoría de Análisis | Espacio Social de Interacción: Entendido como el lugar donde los sujetos habitualmente generan procesos de interacción social (actividades), los cuales pueden responder a espacios domésticos, productivos, de participación social, de relación con el Estado o de recreación. |
| Subcategorías | Espacios de Interacción Social Femeninos: Aplica a los espacios de interacción social característicos de una persona de sexo femenino. |
| | Espacios de Interacción Social Masculinos: Aplica a los espacios de interacción social característicos de una persona de sexo masculino. |
| Indicadores | Espacio Productivo: entendido como los espacios donde los individuos desempeñan sus labores productivas vinculadas a un empleo remunerado. |
| | Espacio Doméstico: relacionada al ámbito del hogar familiar y al ejercicios de tareas vinculadas a funciones familiares, tales como: afectiva, cooperación y cuidado, recreativa, Identificación, educativa y socializadora. |
| | Espacio de Participación Social: entendida como aquellas iniciativas sociales en las que las personas toman parte consciente en un espacio, posicionándose y sumándose a ciertos grupos para llevar a cabo determinadas causas que dependen para su realización en la práctica, del manejo de estructuras sociales de poder. La participación se entiende hoy como una posibilidad de configuración de nuevos espacios sociales o como la inclusión de actores sociales en los movimientos sociales, en organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, o como la presencia en la esfera pública para reclamar situaciones o demandar cambios. |
| | Espacio de Relación con el Estado: referida a los espacios públicos donde los individuos solicitan o reciben alguna contraprestación por parte del Estado, tanto a nivel local comunitario como central. Incluye la relación con servicios públicos como hospitales, municipios, escuelas, ministerios, tribunales, etc. |
| | Espacio de Recreación: entendido como los escenarios de esparcimiento y recreación tanto públicos como privados, ellos pueden ser paseos peatonales, plazas, museos, cines; estadios, etc. |
| Codificación | <p>Ante la presencia de alguno de los espacios de interacción social de los individuos se generará un código ad-hoc que refleje a nivel textual explícito su naturaleza (similar a la estrategia de codificación in-vivo), para luego vincular dicho código que surge desde el corpus textual a un código de segunda entidad definido a priori que recoge las categorías de análisis (codificación top-down), estos son:</p> <p><u>Código de Segundo Nivel:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - “UA_genérico_CAT_espacio_fem” (femenino) - “UA_genérico_CAT_espacio_mas” (masculino) <p>“UA” refiere a la sigla de unidad de análisis. “Genérico” refiere a un sustituto que será reemplazado por las siglas de cada una de las unidades de análisis establecidas en los TDR. “CAT_espacio” refiere a esta categoría de análisis. “fem” y “mas” corresponden a las subcategorías femenino y masculino respectivamente.</p> |

Fuente: Elaboración propia

Tabla 15. Categoría Protagonismo de los Actores

| Elementos | Definición Operativa |
|-----------------------|--|
| Categoría de Análisis | Protagonismo de los Actores: Según su grado de participación en los relatos e imágenes del corpus textual, los personajes se clasificarán en <u>principales, secundarios e incidentales</u> . |
| Subcategorías | Protagonistas Femeninos: Aplica a individuos que representan papeles protagónicos en los relatos o imágenes y que corresponden a una persona de sexo femenino. |
| | Protagonistas Masculinos: Aplica a individuos que representan papeles protagónicos en los relatos o imágenes y que corresponden a una persona de sexo masculino. |
| Indicadores | Principales: son aquellos que concentran la mayor atención, porque participan directamente en los acontecimientos que se registran. Es decir, la narración se trata de lo que les ocurre a ellos o de lo que ellos mismos realizan. |
| | Secundarios: son quienes no están involucrados directamente en la historia o relato que se registra, sino que tienen una participación menor. No es que no tengan importancia; también intervienen en los hechos, pero no tanto ni tan seguido como los personajes principales. |
| | Incidentales: También se les llama personajes episódicos. Son aquellos que aparecen en la historia solo en una oportunidad, para algo específico. Esto puede ser entregar un dato, hacer una pregunta, o simplemente observar una situación. |
| Codificación | <p>Ante la presencia de protagonismo de los individuos en los relatos e imágenes se generará un código ad-hoc que refleje a nivel textual explícito su naturaleza (similar a la estrategia de codificación in-vivo), para luego vincular dicho código que surge desde el corpus textual (codificación botton-up) a un código de segunda entidad definido a priori que recoge las categorías de análisis (codificación top-down), estos son:</p> <p><u>Código de Segundo Nivel:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - “UA_genérico_CAT_protagónico_fem” (femenino) - “UA_genérico_CAT_protagónico_mas” (masculino) <p>“UA” refiere a la sigla de unidad de análisis. “Genérico” refiere a un sustituto que será reemplazado por las siglas de cada una de las unidades de análisis establecidas en los TDR. “CAT_protagónico” refiere a esta categoría de análisis. “fem” y “mas” corresponden a las subcategorías femenino y masculino respectivamente.</p> |

Fuente: Elaboración propia

Tabla 16. Categoría Autoría e Intertextualidad

| Elementos | Definición Operativa |
|-----------------------|---|
| Categoría de Análisis | <p>Autoría e Intertextualidad: la primera se ha identificado el género de las personas que generan el registro de texto escolar, incorporando tanto la autoría directa para textos producidos especialmente en lengua española, así como también las personas que adaptaron y corrigieron aquellos textos que han sido publicados inicialmente en otras lenguas (ej. inglés para libros de matemática). La “intertextualidad” será conceptualizada de forma restringida, codificando solamente el género de las personas propietarias de la autoría para referencias y citas que aparecen incorporadas en los textos escolares.</p> |
| Subcategorías | <p>Autoría Femenina: Aplica cuando la autoría directa o de traducción de los textos analizados corresponden a una persona de sexo femenino</p> |
| | <p>Autoría Masculina Aplica cuando la autoría directa o de traducción de los textos analizados corresponden a una persona de sexo masculino</p> |
| | <p>Referencias Femeninas: Aplica cuando la cita o referencia en texto o en apartado final de bibliografía de los textos analizados corresponden a una persona de sexo femenino</p> |
| | <p>Referencias Femeninas: Aplica cuando la cita o referencia en texto o en apartado final de bibliografía de los textos analizados corresponden a una persona de sexo masculino</p> |
| Indicadores | <p>Autoría Principal: Se refiere a la autoría individualizada en carátula o apartado de créditos de la publicación.</p> |
| | <p>Autoría Edición: Se refiere a la autoría de la traducción en carátula o apartado de créditos de la publicación cuando esta corresponde a un texto generado originalmente en idioma distinto al español</p> |
| | <p>Referencias en Texto Corresponde a las citas o referencias que aparecen directamente intercaladas en el desarrollo de los contenidos de la publicación.</p> |
| | <p>Referencias Finales: Corresponde a los listados finales de referencias utilizados en la publicación, suelen estar contenidas al final de cada capítulo o bien al terminar el documento en un anexo especialmente diseñado para ello.</p> |
| Codificación | <p>Ante la presencia de la autoría de los textos y referencias en los relatos e imágenes se generará un código ad-hoc que refleje a nivel textual explícito su naturaleza (similar a la estrategia de codificación in-vivo), para luego vincular dicho código que surge desde el corpus textual (codificación botton-up) a un código de segunda entidad definido a priori que recoge las categorías de análisis (codificación top-down), estos son: <u>Código de Segundo Nivel:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - “UA_genérico_AUT_texto_fem” (femenino) - “UA_genérico_AUT_texto_mas” (masculino) - “UA_genérico_INTER_texto_fem” (femenino) - “UA_genérico_INTER_texto_mas” (masculino) <p>“UA” refiere a la sigla de unidad de análisis. “Genérico” refiere a un sustituto que será reemplazado por las siglas de cada una de las unidades de análisis establecidas en los TDR. “AUT_texto / INTER_texto” refiere a esta categoría de análisis. “fem” y “mas” corresponden a las subcategorías femenino y masculino respectivamente.</p> |

Fuente: Elaboración propia

Anexo III: Componentes que guiaron el análisis de discurso

A través del análisis crítico del discurso realizado se intentó identificar la presencia de fenómenos sociopolíticos, socioculturales y sociodiscursivos presentes en los imaginarios sociales de género en los textos analizados. Operacionalmente se definen de la siguiente forma (Pardo, 2013):

Fenómeno Sociopolítico: Hace referencia a un modo de ejercicio del poder, a una forma de relacionarse y a una organización de conocimiento consecuente con las ideologías de una sociedad y una cultura en particular. Se busca desentrañar fenómenos de “inclusión y exclusión”, los cuales se encuentran inmersos en formas de dominación, es decir, de control de algún orden vital de un pueblo o sector de la sociedad sobre otro, son una construcción de poder relegada a unos pocos, a determinados temas y a un conjunto de acciones puntuales temporalmente definidas.

Fenómeno Sociocultural: Entendidos como un conjunto de modelos, en los que se articulan los saberes, las acciones, los objetos y las instituciones, que se encuentran materialmente o circulantes en la forma de discursos de diversa índole en el tiempo y en el espacio público y se configuran como constructos mentales de los individuos. Se intenta identificar fenómenos de “naturalización y ocultamiento”, traduciendo al primero como el saber y modo de proceder en el que se asigna a los objetos del discurso una existencia propia, incuestionable, independiente de las circunstancias, razonable, normalizada socialmente, recurriendo a la dotación de rasgos esenciales; en otra palabras, tratar hechos sociales y culturales como si se tratara de elementos y acontecimientos biológicos, físicos o químicos; el segundo fenómeno se entiende como la relación entre conocer y desconocer, lo cual se expresa en el discurso en la puesta en escena comunicativa de conocimientos parciales, errores, relevancia de unos intereses sobre otros, fragmentación, distorsión, dramatización y otros recursos; dicho de otra forma, el discurso público revela un parcialidad, donde se minimizan ciertos acontecimientos, jerarquizándolos de forma arbitraria de tal forma que pierdan sentido social.

Fenómenos Sociolingüísticos: Corresponden a estrategias discursivas y procesos lingüísticos que ocurren a un nivel más próximo a los contenidos de los corpus textuales, se reconocen tres elementos:

- Análisis de la consistencia y coherencia discursiva: Entendida como una de las formas determinantes en la gestación de consensos entre distintos actores. La coherencia es la dimensión interpretativa del discurso a través de la cual se reconocen las temporalidades, el objeto del discurso y las relaciones internas, que hacen posible vincular lo expresado con el significado producido. La consistencia por su parte permite reconocer los modos como circulan ideas, bien sea de manera estable o conflictiva en los discursos. Se reconocen ideas compartidas, puntos de vista individuales y su coexistencia en el discurso. El desentrañamiento de los fenómenos de consistencia y coherencia implica el análisis de las estrategias de “segmentación, ambivalencia e integración”; así, la segmentación consiste en presentar ideas conflictivas aisladas entre sí, en contextos separados con voces distintas; la ambivalencia indica ideas que están en conflicto con voces distintas aunque reflejan proximidad contextual, y la integración es la convergencia de

múltiples discursos con un contenido cercano, junto con voces y contextos próximos.

- Análisis de la transformación discursiva: Corresponde al acopio de un conjunto de recursos lingüísticos que permiten construir o eliminar a un actor social o discursivo específico. Los actores discursivos configuran desde su decir dos prácticas sociodiscursivas a través de las cuales excluyen o incluyen a algunos actores sociales para representar de una manera particular una realidad, ajustada a intereses, condicionamientos sociales o requerimientos particulares. Este acercamiento permite identificar tres estrategias discursivas fundamentales: la elisión, el reordenamiento y la sustitución. La elisión ocurre cuando estratégicamente se elimina un actor social en su función de agente o de paciente, parcial o totalmente, con lo cual se oculta su acción o se prescinde de su responsabilidad social. El reordenamiento consiste en representar a los actores sociales transformando su papel discursivo o social mediante diversas estrategias y procesos lingüísticos, ya sea para ocultar o naturalizar fenómenos o estados de la realidad representada. Esta estrategia permite la transición entre la exclusión y la inclusión mediante la apropiación procesos como activar o pasivizar a los actores sociales involucrados. La sustitución es una estrategia a través de la cual se modifican las formas de representación de los actores mediante los procesos de personalización e impersonalización. La sustitución se realiza cuando se modifican componentes estructurales del elemento nominal, lo cual contribuye a la reconfiguración de lo que se dice en escenarios de significación diversa y con lógicas de acción múltiples, desde donde es probable formular modos de naturalización en la conceptualización de un fenómeno específico.

Análisis de formas de legitimación: Se entiende como el fenómeno sociodiscursivo mediante el cual un sector de la sociedad busca aprobación moral de su grupo como respuesta o previsión a acusaciones que le ponen en riesgo. Dado que la legitimación se encuentra usualmente más ligada con un sector dominante, se entiende como una manera de persuasión, resignificación y formulación de perspectivas de mundo con el fin de modificar posiciones perspicaces de sectores en oposición o de allegados a un centro de poder. Los recursos y estrategias de legitimación pueden ser utilizados, tanto por las elites como por aquellos grupos que en una determinada circunstancia se perciben dominados. Este fenómeno responde en forma global a una necesidad de reconocimiento, aceptación y aprobación de un orden social específico.

Anexo IV: Versión del BSRI utilizada (Bem, 1974)

Tabla 17. Ítems por cada rol

| | |
|---|---|
| Ítems de roles femeninos | Cariñoso/a, Infantil, Compasivo/a, No utiliza un lenguaje duro, Deseoso/a de calmar los sentimientos heridos, Femenino/a, Receptivo/a a la adulación, Gentil, Crédulo/a, Ama a los niños, Leal, Sensible a las necesidades de los demás, Tímido/a, De voz suave, Simpático/a, Tierno/a, Comprensivo/a, Cálido/a, y Flexible. |
| Ítems de roles masculinos | Actúa como un/a líder, Agresivo/a, Ambicioso/a, Analítico/a, Asertivo/a, Atlético/a, Competitivo/a, Defiende creencias propias, Dominante, Enérgico/a, Tiene capacidad de liderazgo, Independiente, Individualista, Toma decisiones con facilidad, Masculino/a, Autónomo/a, Autosuficiente, Fuerte personalidad, Dispuesto/a a tomar una posición, y Dispuesto/a asumir riesgos |
| Ítems de roles discapacidad social | Adaptable, Engreído/a, Alegre, Conciencioso/a, Convencional, Amigable/a, Feliz, Diligente, Ineficiente, Celoso/a, Agradable, Humor variable, Confiante, Reservado/a, Sincero/a, Solemne, Diplomático/a, Teatral, Veraz, Imprevisible, y Asistemático/a. |

Fuente: Elaboración propia a partir de Bem, 1974

Anexo V: Ejemplos para cada categoría de análisis

Tabla 18. Ejemplos de la Categoría Apariciones de cada Sexo

| Apariciones de Cada Sexo (Sustantivos Comunes): Como tendencia general en los textos analizados se utilizan rótulos genéricos masculinos para identificar a docentes y estudiantes; situación que aplica aun cuando las imágenes complementarias al texto refieren directamente a profesoras o compañeras | |
|---|--|
| <p>Ciencias Naturales 2° básico (Ed. Santillana)</p> <p>○ Conversando con mis compañeros.</p>  <p>○ Escuchando a mi profesor.</p>  <p>(Pág. 45)</p> | <p>Lenguaje y Comunicación 4° básico (Ed. Santillana): en esta publicación se observa un uso sistemático del genérico masculino “compañero”, aplica tanto en actividades, títulos de unidad, mensajes de contexto, o en cuentos cortos.</p> <p>“... ¡Bienvenidos a Cuarto Básico!, durante las ocho unidades que componen tu texto disfrutarás de lecturas interesantes y reflexionarás sobre ellas. Opinarás y escucharás las opiniones de tus compañeros, crearás tus propios textos para expresar lo que piensas y sientes, y desarrollarás actitudes que favorezcan tu interés y el compromiso con tu aprendizaje...” (Pág. 8)</p> <p>“...Participo en un plenario: 1. Reúnete en un grupo de 5 a 6 compañeros y compartan sus respuestas. / 2. Elijan, de cada una de las respuestas, la que represente la opinión del grupo. / 3. Un secretario elegido por el grupo será quien lea y explique cada respuesta del grupo en el plenario. / 4. El profesor o un coordinador general realizará un resumen de lo discutido, para llegar a conclusiones generales...” (Pág. 25)</p> |

Tabla 19. Ejemplos de la Categoría Relaciones con Seres Vivos

| | |
|--|--|
| <p>Grupo de Personas (inclusividad) En términos generales en todos los textos escolares se muestran grupos de personas heterogéneas de acuerdo a género.</p> | |
| <p>Ciencias Naturales 2° básico (Ed. Santillana)</p>  <p>“... Todos los seres vivos pasan por etapas en su vida, desde que nacen hasta que mueren. Todas estas etapas reciben el nombre de ciclo de vida...” (Pág. 91)</p> | <p>Matemáticas 4° básico (Ed. Pearson)</p> <p>Ejercicio 6: Ángela subió 526 metros por una senda. Raúl subió 319 metros por otra senda. ¿Cuántos metros más que Raúl subió Ángela?</p> <p>Ejercicio 7: German y Lucia recolectaron latas de aluminio durante una semana. Mira la tabla para saber cuántas latas de aluminio recolecto cada uno. a) ¿Quién recolecto más latas? b) Encuentra la diferencia entre las cantidades de latas recolectadas.</p> <p style="text-align: right;">(Pág. 47)</p> |

Tabla 20. Ejemplos de la Categoría Espacio Social de Interacción

| | |
|---|--|
| <p>Cargos Políticos: El texto escolar de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de 4° Básico (Ed. Santillana) presenta los cargos de representación popular y de la administración del Estado con marcado sesgo del género masculino, esto fundamentalmente en la utilización del vocabulario aun cuando en las imágenes se registran mujeres. El texto correspondiente a 6° Básico (Ed. Zig-Zag) presenta lo propio en el tratamiento específico de los cargos del Senado de la República.</p> | |
|  <p>El presidente dirige al país, por lo que es la máxima autoridad de este. Es elegido por los ciudadanos y, entre sus atribuciones se encuentran proponer leyes al congreso y administrar el Estado. ¿Quién es el presidente de Chile? (Pág.14)</p> | <p>Cita destacada: “...Una directiva de curso está formada por compañeros elegidos por ustedes mismos, para que los representen y se encarguen de los asuntos del curso. Para esto, lo primero [que] deben saber son los cargos de una directiva son: presidente, vicepresidente, secretario y tesorero. También se pueden elegir delegados que ayuden a la directiva en distintas áreas, por ejemplo, delegado de deportes, de cultura, de medioambiente y acción social, entre otros. ¿Qué delegados te gustaría que tuviera tu curso?...” (Pág.20)</p> |

Ciencia y Género: El texto escolar de Ciencias Naturales de 4° Básico (Ed. Pearson) utiliza de forma genérica el rótulo “científico”, es decir, aun cuando corresponde a una palabra con morfema de género masculino, se relaciona de forma relativamente exclusiva a la persona que desarrolla labores vinculadas a la ciencia. Esta situación puede ser vista como una naturalización de actividad científica en favor al género masculino y una invisibilización hacia el género femenino. Las referencias al rótulo “científica” aunque presentes resultan marginales.



Los científicos hacen observaciones cuidadosas para buscar respuestas a sus preguntas. Realizar mediciones es una manera en que los científicos pueden hacer observaciones. Los científicos usan la evidencia para decidir si sus hipótesis son correctas. Las observaciones y datos obtenidos de los experimentos constituyen la evidencia. (Pág. 68)

Espacio Doméstico: El texto de Historia Geografía y Ciencias Sociales de 4° básico (Ed. Santillana) hace referencia a la vida de las mujeres mayas, aztecas e incas y sus principales actividades. Las imágenes muestran el desempeño de roles ligados a la maternidad, la producción de bienes para el hogar y la provisión de alimentos.



Mujer quechua cargando a su hijo (Perú) (Pág. 58)



Vestimenta de mujeres mayas en la actualidad (Pág. 94)

Cita Destacada: “...las mujeres [aztecas] tenían que atender a su esposo e hijos. Era costumbre que no hablaran delante de los hombres y debían obedecer cada una de sus órdenes. Además, las mujeres debían: Ocuparse de la casa, mantenerla limpia y con comida. Dar pecho a sus hijos hasta los dos años. Luego los niños se educaban con el padre y las niñas se quedaban con la madre. Tejer: ellas confeccionaban los vestidos de toda la familia y enseñaban esta tarea a sus hijas. Mantener los templos, realizando las mismas tareas de limpieza que en su casa. Participar en la siembra y la cosecha del huerto familiar...” (Pág. 123)

Espacio Participación Social y Relación con el Estado: En texto de Historia y Geografía y Ciencias Sociales de 6° básico (Ed. Zig-Zag) se observa un tratamiento inclusivo de género en actividades de participación política y descripción de clases sociales; junto con un apartado especial para analizar movimientos sociales feministas y obtención del derecho a voto en elecciones.

Tabla 21. Ejemplos de la Categoría Roles Sexuales

| | | |
|--|---|--|
| <p>Rol Sexual “Analítico/a”: Para el texto escolar de Matemáticas de 2° Básico (Ed. Pearson) se recurre de forma preferente a utilizar personajes de género femenino y masculino por separado en las ejemplificaciones, sin embargo, se observa una intencionalidad de utilización equitativa y alternada; en este caso, se atribuye la capacidad de cálculo mental a ambos géneros.</p> | | |
| <p>(Pág.61)</p> | <p>(Pág. 90)</p> | |
| <p>Rol Sexual “Atlético/a”: En el texto de Matemáticas de 6° Básico (Ed. Houghton Mifflin Harcourt) en algunos casos se utilizan imágenes y textos con personajes femeninos y masculinos en conjunto, y más frecuentemente de forma individual, manteniendo una paridad en la frecuencia de aparición.</p> | | |
| <p>Por lo tanto, enumerados de menor a mayor distancia, los corredores son: Carla, Patricia, Luisa. (Pág.137)</p> | <p>Belén dedicó casi el doble de tiempo a trotar que a ciclismo. (Pág. 327)</p> | <p>Haz un gráfico de líneas para representar la velocidad a la que nada Marco (Pág. 329)</p> |
| <p>Rol Sexual “Femenino/a”: En el texto escolar de Ciencias Naturales de 6° Básico (Ed. Santillana) se muestra un diagrama que describe la aparición de los caracteres sexuales secundarios en la transición desde la niñez a la pubertad y adolescencia. La distinción de los cambios es a nivel biológico, sin embargo, a nivel del tratamiento de las imágenes se incorporan elementos de color y nivel de actividad con visiones estereotipadas de género; al personaje de género masculino se presenta en color celeste y en la práctica de deportes, y al personaje de género femenino se muestra en color rosado y en una posición corporal que transmite pasividad.</p> | | |
| <p>(Pág. 41)</p> | <p>(Pág. 42)</p> | |

Rol Sexual “Sensible a las necesidades de los demás”: Para el texto escolar de Lenguaje y Comunicación de 4° Básico (Ed. Santillana) se presentan cuentos cortos con referencias a personajes de género femenino, a quienes se les atribuye la característica de disponibilidad a las necesidades de otros personajes de familia extensa (ej. abuelanieto) o bien de forma genérica (ej. reina-súbditos)



Se secó los ojos y me aseguró que me ayudaría en mis estudios, incluso si yo llegaba a ir a la universidad de la capital. Mientras ella viviera, me ayudaría, siempre que yo hiciera todo lo posible por mi parte. (Pág. 72)

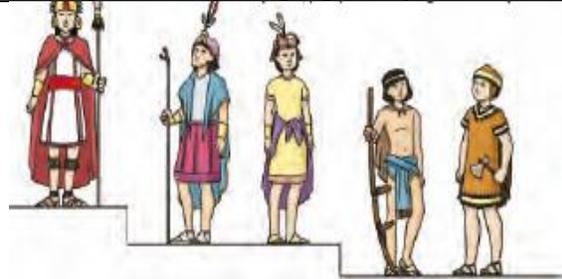


La infanta se sentía feliz pensando que ahora podría hacer posible su reino imaginado. Isabel abrió escuelas, protegió a los artistas y mejoró las condiciones de vida de sus súbditos. A menudo, salía a la calle disfrazada para poder mezclarse con la gente y conocer sus problemas. (Pág. 57)

Rol Sexual “Dominante”: En texto escolar de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de 4° Básico (Ed. Santillana) están presentes contenidos sobre pueblos originarios de América Latina, en particular de Mayas, Aztecas e Incas, donde se hacen importantes distinciones sobre la estructura social y el protagonismo de personajes de género masculino como gobernantes y altos dignatarios de las burocracias de los imperios. Las imágenes corresponden al Sapa Inca (emperador) junto a súbditos en una posición de privilegio y en la cúspide de la estructura social Inca, que además ilustra en la jerarquía social solo puestos ocupados por personajes masculinos.



. (Pág. 142)



Unidad 4

(Pág. 146)

Tabla 22. Ejemplos de la Categoría Protagonismo de los Actores

| | |
|--|--|
| <p>Protagonistas Principales Femeninos: En texto escolar de Lenguaje y Comunicación de 4° básico (Ed. Santillana) se presentan los personajes principales femeninos de la “Pincoya” y la “Flor del Copihue”, existiendo descripciones sobre atributos comunes como belleza, encanto y cuidado de los demás; los cuales son solicitados de identificar a estudiantes en actividad de evaluación de los contenidos analizados.</p> | |
| <p>Fragmentos de Texto: La Pincoya: “...la princesa Pincoya, cuya hermosura y encanto son incomparables...la Pincoya tiene una larga cabellera ondulada que cae con gracia por su espalda (...) Los pescadores chilotes no le temen al mar, porque saben que si algún día tienen un problema y si su bote se hunde, vendrá la Pincoya a rescatarlos, los llevará a la orilla y les cantará dulces canciones...” (Pág. 40)</p> | <p>Fragmentos de Texto: Flor del Copihue: “...una hermosa y muy joven doncella, que se pasaba largas horas en aquel vergel natural, siempre triste y solitaria. Nada la distraía; nadie era capaz de arrancarle una leve sonrisa de los labios. De pronto oyó una dulce voz que le decía, susurrando, que era una joven muy hermosa. Ella se acercó y descubrió a un indio joven y apuesto que le dijo: “he llegado a ti porque te amo (...)” (Pág. 42)</p> |
| <p>Actividad de Evaluación: Compara los siguientes personajes de leyenda:</p> <div style="text-align: center;">  <p>(Pág. 47)</p> </div> | |
| <p>Protagonistas Principales Masculinos: En texto escolar de Ciencias Naturales de 6° básico (Ed. Santillana) se utiliza el recurso “la ciencia se construye” en referencia a la cronología de descubrimientos de determinados fenómenos, en este caso se trata de la teoría corpuscular, se emplea texto y fotografías para 6 hitos protagonizados de forma exclusiva por personajes de género masculino.</p> | |
| <div style="text-align: center;">  <p>(Pág. 112)</p> </div> | <div style="text-align: center;">  <p>(Pág. 113)</p> </div> |

Anexo VI. Resumen de codificación categorías de análisis

Tabla 23. Resumen codificación Apariciones de Cada Sexo

| APARICIONES C/SEXO | 2° Leng | | 2° Mat | | 2° Hist | | 2° C. Nat | | 4° Leng | | 4° Hist (a) | | 4° C. Nat | | 4° Hist (b) | | 6° Leng | | 6° Mat | | 6° Hist | | 6° C. Nat | | Total | | | | |
|-------------------------------|---------|-----|--------|-----|---------|-----|-----------|-----|---------|-----|-------------|-----|-----------|-----|-------------|-----|---------|-----|--------|-----|---------|-----|-----------|-----|-------|-----|-------|-------|--------|
| | Pre | Fre | Pre | Fre | Pre | Fre | Pre | Fre | Pre | Fre | Pre | Fre | Pre | Fre | Pre | Fre | Pre | Fre | Pre | Fre | Pre | Fre | Pre | Fre | Pre | Fre | | | |
| Adjetivos Calificativos | Ma | 15 | 26 | - | 23 | 77 | 11 | 72 | 32 | 101 | 3 | 8 | 22 | 179 | 24 | 133 | 22 | 145 | 43 | 46 | 8 | 17 | 83 | 457 | 8 | 97 | 294 | 1,358 | |
| | Fe | 17 | 34 | 1 | 1 | 2 | 5 | 5 | 23 | 31 | 3 | 10 | 5 | 25 | 12 | 13 | 6 | 25 | 10 | 14 | 4 | 7 | 22 | 237 | 5 | 8 | 114 | 412 | |
| | In | - | - | 2 | 217 | - | - | - | - | - | - | - | 6 | 14 | 2 | 5 | 1 | 1 | 7 | 26 | - | - | 12 | 24 | 2 | 17 | - | - | |
| IPG | 1.1 | 1.3 | - | - | 0.0 | 0.0 | 0.5 | 0.1 | 0.7 | 0.3 | 1.0 | 1.3 | 0.2 | 0.1 | 0.5 | 0.1 | 0.3 | 0.2 | 0.2 | 0.3 | 0.5 | 0.4 | 0.3 | 0.5 | 0.6 | 0.1 | 0.4 | 0.3 | |
| Adjetivos No/Calificativos | Ma | 12 | 193 | 8 | 85 | 9 | 102 | 8 | 133 | 9 | 277 | 9 | 149 | 9 | 233 | 12 | 292 | 10 | 144 | 12 | 424 | 11 | 340 | 10 | 383 | 11 | 183 | 130 | 2,938 |
| | Fe | 7 | 98 | 5 | 30 | 8 | 60 | 7 | 55 | 8 | 138 | 7 | 46 | 7 | 136 | 7 | 88 | 6 | 81 | 9 | 208 | 8 | 124 | 9 | 232 | 12 | 202 | 100 | 1,498 |
| | In | 2 | 316 | 2 | 76 | 2 | 340 | 2 | 301 | 2 | 441 | 2 | 110 | 2 | 196 | 2 | 285 | 2 | 35 | 2 | 262 | 2 | 145 | 14 | 203 | 2 | 351 | 38 | 3,061 |
| IPG | 0.6 | 0.5 | 0.6 | 0.4 | 0.9 | 0.6 | 0.9 | 0.4 | 0.9 | 0.5 | 0.8 | 0.3 | 0.8 | 0.6 | 0.6 | 0.3 | 0.6 | 0.6 | 0.8 | 0.5 | 0.7 | 0.4 | 0.9 | 0.6 | 1.1 | 1.1 | 0.8 | 0.5 | |
| Sustantivos Propios | Ma | 37 | 140 | 27 | 69 | 33 | 68 | - | - | 56 | 338 | 182 | 731 | 20 | 148 | 15 | 25 | 70 | 243 | 121 | 484 | 97 | 470 | 127 | 355 | 36 | 66 | 821 | 3,112 |
| | Fe | 21 | 129 | 34 | 72 | 10 | 22 | 1 | 2 | 36 | 135 | 198 | 698 | 7 | 49 | 8 | 8 | 11 | 30 | 43 | 247 | 112 | 473 | 38 | 182 | 8 | 11 | 527 | 2,058 |
| | In | 0.6 | 0.9 | 1.3 | 1.0 | 0.3 | 0.3 | - | - | 0.6 | 0.4 | 1.1 | 1.0 | 0.4 | 0.3 | 0.5 | 0.3 | 0.2 | 0.1 | 0.4 | 0.5 | 1.2 | 1.0 | 0.3 | 0.5 | 0.2 | 0.2 | 0.6 | 0.7 |
| IPG | 0.6 | 0.9 | 1.3 | 1.0 | 0.3 | 0.3 | - | - | 0.6 | 0.4 | 1.1 | 1.0 | 0.4 | 0.3 | 0.5 | 0.3 | 0.2 | 0.1 | 0.4 | 0.5 | 1.2 | 1.0 | 0.3 | 0.5 | 0.2 | 0.2 | 0.6 | 0.7 | |
| Sustantivos No/Propios | Ma | 21 | 478 | 9 | 104 | 47 | 317 | 21 | 156 | 84 | 779 | 31 | 146 | 78 | 730 | 25 | 238 | 57 | 617 | 109 | 982 | 72 | 477 | 125 | 984 | 32 | 240 | 711 | 6,248 |
| | Fe | 25 | 484 | 11 | 398 | 9 | 23 | 14 | 44 | 34 | 296 | 12 | 49 | 17 | 105 | 9 | 45 | 13 | 119 | 32 | 236 | 21 | 89 | 36 | 286 | 10 | 144 | 243 | 2,318 |
| | In | 5 | 34 | 5 | 438 | 14 | 121 | 8 | 46 | 15 | 257 | 12 | 135 | 23 | 929 | 13 | 153 | 11 | 157 | 21 | 280 | 36 | 436 | 29 | 529 | 17 | 306 | 209 | 3,821 |
| IPG | 1.2 | 1.0 | 1.2 | 3.8 | 0.2 | 0.1 | 0.7 | 0.3 | 0.4 | 0.4 | 0.4 | 0.4 | 0.4 | 0.2 | 0.1 | 0.4 | 0.2 | 0.2 | 0.3 | 0.2 | 0.3 | 0.2 | 0.3 | 0.3 | 0.3 | 0.3 | 0.6 | 0.3 | 0.4 |
| Determinantes (Artículos) | Ma | 3 | 1,919 | 4 | 1,627 | 4 | 1,468 | 4 | 1,557 | 4 | 4,015 | 4 | 3,285 | 4 | 3,750 | 4 | 3,184 | 3 | 3,022 | 4 | 5,522 | 4 | 6,682 | 4 | 6,039 | 4 | 4,165 | 50 | 46,235 |
| | Fe | 2 | 1,444 | 2 | 1,262 | 2 | 1,151 | 2 | 902 | 2 | 3,008 | 2 | 2,485 | 2 | 2,777 | 2 | 2,625 | 2 | 1,857 | 2 | 4,211 | 2 | 5,037 | 2 | 6,113 | 2 | 4,308 | 26 | 37,180 |
| | In | 0.7 | 0.8 | 0.5 | 0.8 | 0.5 | 0.8 | 0.5 | 0.6 | 0.5 | 0.7 | 0.5 | 0.8 | 0.5 | 0.7 | 0.5 | 0.8 | 0.7 | 0.6 | 0.5 | 0.8 | 0.5 | 0.8 | 0.5 | 1.0 | 0.5 | 1.0 | 0.5 | 0.8 |
| IPG | 0.7 | 0.8 | 0.5 | 0.8 | 0.5 | 0.8 | 0.5 | 0.6 | 0.5 | 0.7 | 0.5 | 0.8 | 0.5 | 0.7 | 0.5 | 0.8 | 0.7 | 0.6 | 0.5 | 0.8 | 0.5 | 0.8 | 0.5 | 1.0 | 0.5 | 1.0 | 0.5 | 0.8 | |
| Pronombres | Ma | 9 | 173 | 6 | 265 | 11 | 232 | 11 | 124 | 13 | 389 | 8 | 384 | 10 | 392 | 10 | 219 | 8 | 126 | 11 | 598 | 10 | 397 | 10 | 564 | 10 | 342 | 127 | 4,205 |
| | Fe | 8 | 93 | 4 | 124 | 5 | 102 | 7 | 71 | 9 | 189 | 7 | 245 | 6 | 216 | 8 | 143 | 6 | 115 | 9 | 397 | 6 | 277 | 8 | 438 | 7 | 257 | 90 | 2,667 |
| | In | 0.9 | 0.5 | 0.7 | 0.5 | 0.5 | 0.4 | 0.6 | 0.6 | 0.7 | 0.5 | 0.9 | 0.6 | 0.6 | 0.6 | 0.8 | 0.7 | 0.8 | 0.9 | 0.8 | 0.7 | 0.6 | 0.7 | 0.6 | 0.8 | 0.8 | 0.7 | 0.8 | 0.7 |
| IPG | 0.9 | 0.5 | 0.7 | 0.5 | 0.5 | 0.4 | 0.6 | 0.6 | 0.7 | 0.5 | 0.9 | 0.6 | 0.6 | 0.6 | 0.8 | 0.7 | 0.8 | 0.9 | 0.8 | 0.7 | 0.6 | 0.7 | 0.6 | 0.8 | 0.8 | 0.7 | 0.8 | 0.7 | 0.6 |

Tabla 24. Resumen codificación Roles Sexuales

| TIPO ROLES SEXUALES | 2° Leng | | 2° Mat | | 2° Hist | | 2° C. Nat | | 4° Leng | | 4° Mat | | 4° Hist (a) | | 4° C. Nat | | 4° Hist (b) | | 6° Leng | | 6° Mat | | 6° Hist | | 6° C. Nat | | Total | | N° Libros | | |
|---|---------|-----|--------|-----|---------|-----|-----------|-----|---------|-----|--------|-----|-------------|-----|-----------|-----|-------------|-----|---------|-----|--------|-----|---------|-----|-----------|-----|-------|-----|-----------|-----|-----|
| | Pre | Fre | Pre | Fre | Pre | Fre | Pre | Fre | Pre | Fre | Pre | Fre | Pre | Fre | Pre | Fre | Pre | Fre | Pre | Fre | Pre | Fre | Pre | Fre | Pre | Fre | Pre | Fre | | Pre | Fre |
| | Ma | Fe | Ma | Fe | Ma | Fe | Ma | Fe | Ma | Fe | Ma | Fe | Ma | Fe | Ma | Fe | Ma | Fe | Ma | Fe | Ma | Fe | Ma | Fe | Ma | Fe | Ma | Fe | | Ma | Fe |
| Analítico/a | Ma | 2 | 2 | 4 | 44 | 2 | 2 | 3 | 7 | 1 | 4 | 3 | 17 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 | 19 | 1 | 1 | 4 | 4 | 27 | 103 | 13 | |
| | Fe | | | 4 | 26 | 1 | 1 | 3 | 8 | 1 | 2 | 4 | 16 | | | 3 | 15 | 2 | 2 | 3 | 3 | 7 | 24 | | | 2 | 2 | 30 | 99 | | |
| | IPG | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | | 1.1 |
| Alegre | Ma | 4 | 10 | 2 | 5 | 1 | 2 | 1 | 1 | 6 | 12 | | | 2 | 4 | 2 | 2 | 1 | 12 | 3 | 3 | 2 | 2 | 1 | 1 | 4 | 4 | 29 | 58 | 13 | |
| | Fe | 3 | 11 | 2 | 4 | 2 | 3 | 1 | 4 | 1 | 1 | 2 | 3 | 2 | 2 | 1 | 10 | 2 | 9 | | | 5 | 5 | | | 4 | 4 | 25 | 56 | | |
| | IPG | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | | 0.9 |
| Atlético/a | Ma | 1 | 1 | | | 1 | 1 | 4 | 6 | | | | 19 | 22 | 2 | 2 | 5 | 8 | 1 | 1 | 1 | 1 | 18 | 27 | | 5 | 5 | 57 | 74 | 11 | |
| | Fe | | | 1 | 1 | | | 5 | 19 | | | 8 | 12 | | | 1 | 2 | | | | | 23 | 31 | | | 5 | 5 | 43 | 70 | | |
| | IPG | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | | 0.8 |
| Ama a los niños | Ma | | | | | 1 | 1 | | | 4 | 4 | | | 2 | 2 | | | | | | | | | | | 1 | 1 | 8 | 8 | 10 | |
| | Fe | 1 | 1 | | | 2 | 5 | 1 | 1 | 3 | 7 | | | 1 | 1 | | | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 4 | 1 | 2 | 1 | 1 | 13 | 25 | | |
| | IPG | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | | 1.6 |
| Sensible a las necesidades de los demás | Ma | 1 | 1 | | | 1 | 1 | 1 | 3 | | | | | 2 | 18 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | | | 1 | 1 | | | 10 | 28 | 10 | |
| | Fe | 7 | 9 | | | | | | | | | 3 | 10 | 2 | 14 | 1 | 2 | 1 | 8 | 2 | 2 | 4 | 9 | 2 | 3 | | | 22 | 57 | | |
| | IPG | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | | 2.2 |
| Actúa como un líder | Ma | | | 1 | 1 | | | | | 3 | 7 | | | 3 | 5 | | | 1 | 1 | 2 | 4 | | | 3 | 3 | 7 | 8 | 20 | 29 | 9 | |
| | Fe | 2 | 2 | | | 1 | 3 | | | 3 | 10 | | | | | | | | | | | | | 1 | 1 | | | 7 | 16 | | |
| | IPG | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | | 0.4 |
| Diligente | Ma | | | | | 1 | 1 | 1 | 4 | | | 2 | 4 | | | | | | | 2 | 2 | 1 | 2 | | | | | 7 | 13 | 8 | |
| | Fe | | | 1 | 1 | | | 2 | 5 | 1 | 1 | 1 | 3 | | | | | 2 | 9 | | | | | | | | | 7 | 19 | | |
| | IPG | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | | 1.0 |
| Femenino/a | Ma | | | | | | | | | | | 2 | 3 | | | | | | | | 2 | 2 | | | | | | 4 | 5 | 8 | |
| | Fe | | | | | 1 | 3 | | | 1 | 1 | 6 | 9 | 1 | 1 | 3 | 7 | 6 | 9 | | | 7 | 11 | | | 2 | 2 | 27 | 43 | | |
| | IPG | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | | 6.8 |
| Dominante | Ma | | | | | 1 | 3 | | | 2 | 3 | | | 3 | 12 | | | 1 | 1 | 2 | 3 | | | 1 | 1 | | | 10 | 23 | 7 | |
| | Fe | | | | | | | | | | | 1 | 4 | | | | | | | | | | | | | | | 1 | 4 | | |
| | IPG | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | | 0.1 |
| Amistoso/a | Ma | 1 | 1 | | | 1 | 2 | | | | | 3 | 15 | | | 1 | 1 | | | 1 | 1 | 1 | 2 | | | | | 8 | 22 | 7 | |
| | Fe | | | | | 1 | 1 | | | 1 | 1 | 7 | 31 | | | | | | | | | | | | | | | 9 | 33 | | |
| | IPG | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | | 1.1 |
| Dispuesto a asumir riesgos | Ma | | | | | | | | | | | | | | 2 | 6 | 2 | 5 | 4 | 5 | 1 | 1 | | | | | | 9 | 17 | 6 | |
| | Fe | 2 | 2 | | | | | | | | | | | | | | | | 1 | 1 | | | | | | | | 3 | 3 | | |
| | IPG | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | | 0.3 |
| Infantil | Ma | 1 | 1 | | | | | | | | 1 | 2 | | | | | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 5 | | | | | 4 | 9 | 6 | |
| | Fe | | | | | 1 | 1 | | | | | 1 | 1 | | | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 | | | | | 5 | 8 | | |
| | IPG | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | | 1.3 |
| Agresivo/a | Ma | | | | | | | | | 2 | 2 | | | 3 | 5 | | | 10 | 32 | 3 | 6 | | | 2 | 3 | | | 20 | 48 | 5 | |
| | Fe | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 1 | 1 | | | | | | | 1 | 1 | | |
| | IPG | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | | 0.1 |
| Autosuficiente | Ma | | | | | 1 | 1 | | | | 1 | 1 | | | | | | | | 3 | 5 | 2 | 4 | | | | | 7 | 11 | 5 | |
| | Fe | 1 | 1 | | | | | | | | 1 | 1 | | | | | | | | 1 | 1 | 2 | 2 | | | | | 5 | 5 | | |
| | IPG | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | | 0.7 |
| Cariñoso/a | Ma | 2 | 2 | | | | | | | 1 | 2 | 2 | 4 | | | | | | | | 1 | 1 | | | | | | 6 | 9 | 5 | |
| | Fe | 2 | 2 | | | 1 | 1 | | | 1 | 1 | | | | | | | | | | 1 | 1 | | | | | | 5 | 5 | | |
| | IPG | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | | 0.8 |
| Enérgico/a | Ma | | | | | | | | | | | | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 3 | 5 | 1 | 1 | | | 1 | 1 | 7 | 9 | 5 | | |
| | Fe | | | | | | | | | | | | | | | | 1 | 1 | | | | 1 | 1 | | | | | 2 | | 2 | |
| | IPG | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | | - | 0.3 |
| Feliz | Ma | 2 | 6 | | | 3 | 3 | | | 1 | 3 | | | | | | | | | 1 | 9 | | | | | | | 7 | 21 | 5 | |
| | Fe | 3 | 8 | | | 4 | 4 | | | 1 | 1 | | | 1 | 1 | | | | | | | | | | | | | 9 | 14 | | |
| | IPG | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | | 1.3 |
| Solemne | Ma | | | | | | | | | | | | | 1 | 3 | | | | | | | | | 1 | 3 | | | 2 | 6 | 5 | |
| | Fe | 1 | 1 | | | | | | | 1 | 1 | | | 1 | 1 | | | | | | | 1 | 5 | | | | | 4 | 8 | | |
| | IPG | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | | 2.0 |
| Masculino/a | Ma | | | | | | | | | | 1 | 3 | | | 1 | 1 | | | | 2 | 2 | | | | | 7 | 7 | 11 | 13 | 4 | |
| | Fe | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 0 | 0 | | |
| | IPG | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | | - |
| Ambicioso/a | Ma | | | | | | | | | 1 | 1 | 2 | 7 | | | | | | | 1 | 1 | 1 | 2 | | | | | 5 | 11 | 4 | |
| | Fe | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 1 | 5 | | | | | 1 | 5 | | |
| | IPG | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | | 0.2 |

(continúa)

(...continuación)

| TIPO ROLES SEXUALES | 2° Leng | | 2° Mat | | 2° Hist | | 2° C. Nat | | 4° Leng | | 4° Mat | | 4° Hist (a) | | 4° C. Nat | | 4° Hist (b) | | 6° Leng | | 6° Mat | | 6° Hist | | 6° C. Nat | | Total | | N° Libros | | | |
|--------------------------------|---------|-----|--------|-----|---------|-----|-----------|-----|---------|-----|--------|-----|-------------|-----|-----------|-----|-------------|-----|---------|-----|--------|-----|---------|-----|-----------|-----|-------|-----|-----------|-----|-----|-----|
| | Pre | Fre | Pre | Fre | Pre | Fre | Pre | Fre | Pre | Fre | Pre | Fre | Pre | Fre | Pre | Fre | Pre | Fre | Pre | Fre | Pre | Fre | Pre | Fre | Pre | Fre | Pre | Fre | | Pre | Fre | |
| | Ma | Fe | Ma | Fe | Ma | Fe | Ma | Fe | Ma | Fe | Ma | Fe | Ma | Fe | Ma | Fe | Ma | Fe | Ma | Fe | Ma | Fe | Ma | Fe | Ma | Fe | Ma | Fe | | Ma | Fe | Pre |
| Competitivo/a | Ma | | | | | | | | | | 4 | 16 | | | 2 | 7 | | | | | 1 | 4 | | | | | 7 | 27 | 4 | | | |
| | Fe | | | | | | | | | 1 | 1 | 5 | 21 | | | | | | | | | 6 | 9 | | | | | 12 | | 31 | | |
| | IPG | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | | - | 1.7 | 1.1 |
| Concienzudo/a | Ma | | | | | | | | | | 1 | 1 | | | 1 | 2 | | | | | 7 | 17 | | | 1 | 1 | 10 | 21 | 4 | | | |
| | Fe | | | | | | | | | | 2 | 5 | | | 1 | 6 | | | | | 8 | 21 | | | 1 | 1 | 12 | 33 | | | | |
| | IPG | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | | - | 1.2 | 1.6 |
| Gentil | Ma | | | | | | | | 2 | 2 | | | | | | | | | | 2 | 2 | 1 | 2 | | | | | 5 | 6 | 4 | | |
| | Fe | | | | | | | | | | | | | | 1 | 5 | | | | | | | | | | | | | 1 | | 5 | |
| | IPG | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | | 0.2 | 0.8 |
| Independiente | Ma | | | | | | | | 1 | 1 | | | | | 1 | 5 | | | | | | | | | | | | | 2 | 6 | 3 | |
| | Fe | | | | | 1 | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 1 | 1 | | |
| | IPG | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 0.5 | | 0.2 |
| Agradable | Ma | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 0 | 0 | 3 |
| | Fe | | | | | | | | 1 | 1 | | | | | 1 | 1 | | | | | | | 1 | 1 | | | | | 3 | 3 | | |
| | IPG | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | |
| Simpático/a | Ma | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 0 | 0 | 2 | |
| | Fe | | | | | | | | 1 | 1 | | | | | 1 | 5 | | | | | | | | | | | | | 2 | 6 | | |
| | IPG | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | | - |
| Teatral | Ma | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 1 | 1 | 2 | 1 | | | | | 0 | 0 | 2 | |
| | Fe | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 3 | 2 | | |
| | IPG | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | | - |
| Autónomo | Ma | | | | | | | | | | | | | 1 | 2 | | | | | | | 1 | 7 | | | | | | 2 | 9 | 2 | |
| | Fe | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 1 | 5 | | | | | 1 | 5 | | |
| | IPG | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 0.5 | | 0.6 |
| Cálido/a | Ma | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 2 | 2 | 2 | 2 | | | 2 | |
| | Fe | | | | | | | | | | | | | | 1 | 3 | | | | | | | | | 2 | 2 | 3 | 5 | | | | |
| | IPG | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 1.5 | | 2.5 |
| Comprensivo/a | Ma | 1 | 2 | | | | | | | | | | | | | | | | | | 1 | 1 | | | | | | | 2 | 3 | 2 | |
| | Fe | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 0 | 0 | | |
| | IPG | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 0.0 | 0.0 | | |
| Convencional | Ma | | | | 1 | 1 | | | | | | | | | | | | | | | 5 | 7 | | | | | | | 6 | 8 | 2 | |
| | Fe | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 2 | 3 | | | | | | | 2 | 3 | | |
| | IPG | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 0.3 | 0.4 | | |
| Leal | Ma | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 1 | 1 | | | | | | | | 2 | 2 | 2 | |
| | Fe | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 0 | 0 | | |
| | IPG | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | | - |
| Reservado/a | Ma | | | | | | | | | | | | | | | 1 | 2 | | | | | | | | | | | | 1 | 2 | 2 | |
| | Fe | | | | | | | | | | | | | | 1 | 6 | | | | | | | | | | | | | 1 | 6 | | |
| | IPG | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 1.0 | 3.0 | | |
| Adaptable | Ma | | | | 1 | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 1 | 1 | 1 | |
| | Fe | | | | | | 1 | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 1 | 1 | | |
| | IPG | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 1.0 | 1.0 | | |
| Asertivo/a | Ma | | | 1 | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 1 | 1 | 1 | |
| | Fe | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 0 | 0 | | |
| | IPG | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 0.0 | 0.0 | | |
| Dispuesto a tomar una posición | Ma | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 0 | 0 | 1 | |
| | Fe | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 1 | 1 | | | | | 1 | 1 | | |
| | IPG | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | | - |
| Fuerte personalidad | Ma | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 0 | 0 | 1 | |
| | Fe | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 1 | 1 | | |
| | IPG | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | | - |
| Imprevisible | Ma | | | | | | | | | | 3 | 14 | | | | | | | | | | | | | | | | | 3 | 14 | 1 | |
| | Fe | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 0 | 0 | | |
| | IPG | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | | - |
| Individualista | Ma | | | | 1 | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 1 | 1 | 1 | |
| | Fe | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 0 | 0 | | |
| | IPG | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | | - |
| Ineficiente | Ma | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 0 | 0 | 1 | |
| | Fe | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 3 | 3 | | |
| | IPG | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | | - |

(continúa)

(...continuación)

| TIPO ROLES SEXUALES | 2° Leng | | 2° Mat | | 2° Hist | | 2° C. Nat | | 4° Leng | | 4° Mat | | 4° Hist (a) | | 4° C. Nat | | 4° Hist (b) | | 6° Leng | | 6° Mat | | 6° Hist | | 6° C. Nat | | Total | | N° Libros | | |
|------------------------------------|---------|-----|--------|-----|---------|-----|-----------|-----|---------|-----|--------|-----|-------------|-----|-----------|-----|-------------|-----|---------|-----|--------|-----|---------|-----|-----------|-----|-------|-----|-----------|-----|---|
| | Pre | Fre | Pre | Fre | Pre | Fre | Pre | Fre | Pre | Fre | Pre | Fre | Pre | Fre | Pre | Fre | Pre | Fre | Pre | Fre | Pre | Fre | Pre | Fre | Pre | Fre | Pre | Fre | | | |
| | Ma | Fe | Ma | Fe | Ma | Fe | Ma | Fe | Ma | Fe | Ma | Fe | Ma | Fe | Ma | Fe | Ma | Fe | Ma | Fe | Ma | Fe | Ma | Fe | Ma | Fe | Ma | Fe | | Pre | |
| Receptivo a la adulación | Ma | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 1 | 1 | | | | | | | 1 | 1 | 1 |
| | Fe | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 0 | 0 | |
| | IPG | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | | |
| Tímido/a | Ma | | | | 1 | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 1 | 1 | 1 |
| | Fe | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 0 | 0 | |
| | IPG | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | | |
| Toma decisiones con facilidad | Ma | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 0 | 0 | 1 |
| | Fe | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 1 | 1 | | | | | | 1 | 1 | |
| | IPG | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | | |
| Tiene capacidad de liderazgo | Ma | | | | | | | | 1 | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 1 | 1 | 1 |
| | Fe | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 0 | 0 | |
| | IPG | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | | |
| Tierno | Ma | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| | Fe | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | | |
| | IPG | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | | |
| Sincero/a | Ma | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| | Fe | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | | |
| | IPG | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | | |
| Veraz | Ma | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| | Fe | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | | |
| | IPG | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | | |
| No utiliza un lenguaje duro | Ma | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| | Fe | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | | |
| | IPG | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | | |
| Humor variable | Ma | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| | Fe | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | | |
| | IPG | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | | |
| Flexible | Ma | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| | Fe | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | | |
| | IPG | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | | |
| Engreído/a | Ma | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| | Fe | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | | |
| | IPG | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | | |
| Crédulo/a | Ma | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| | Fe | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | | |
| | IPG | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | | |
| De voz suave | Ma | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| | Fe | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | | |
| | IPG | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | | |
| Defiende creencias propias | Ma | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| | Fe | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | | |
| | IPG | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | | |
| Deseoso de calmar los sentimientos | Ma | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| | Fe | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | | |
| | IPG | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | | |
| Celoso/a | Ma | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| | Fe | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | | |
| | IPG | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | | |
| Compasivo/a | Ma | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| | Fe | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | | |
| | IPG | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | | |
| Diplomático/a | Ma | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| | Fe | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | | |
| | IPG | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | | |
| Confiable | Ma | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| | Fe | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | | |
| | IPG | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | | |
| Asistemático/a | Ma | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| | Fe | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | | |
| | IPG | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | | |

Tabla 26. Resumen codificación Espacio Social de Interacción

| ESPACIO SOCIAL DE INTERACCIÓN | 2° Leng | | 2° Mat | | 2° Hist | | 2° C. Nat | | 4° Leng | | 4° Mat | | 4° Hist (a) | | 4° C. Nat | | 4° Hist (b) | | 6° Leng | | 6° Mat | | 6° Hist | | 6° C. Nat | | Total | | |
|---|---------|-----|--------|-----|---------|-----|-----------|-----|---------|-----|--------|-----|-------------|-----|-----------|-----|-------------|-----|---------|-----|--------|-----|---------|-----|-----------|-----|-------|-----|-------|
| | Pre | Fre | Pre | Fre | Pre | Fre | Pre | Fre | Pre | Fre | Pre | Fre | Pre | Fre | Pre | Fre | Pre | Fre | Pre | Fre | Pre | Fre | Pre | Fre | Pre | Fre | Pre | Fre | Pre |
| PRODUCTIVO | Ma | 10 | 38 | - | - | 7 | 18 | 6 | 50 | 30 | 137 | 17 | 38 | 26 | 154 | 6 | 136 | 18 | 132 | 36 | 252 | 30 | 103 | 47 | 331 | 10 | 53 | 243 | 1,442 |
| | Fe | 4 | 29 | - | - | 2 | 2 | 2 | 3 | 8 | 11 | 5 | 21 | 3 | 6 | 3 | 20 | 3 | 4 | 11 | 24 | 8 | 12 | 11 | 25 | 4 | 24 | 64 | 181 |
| | IPG | 0.4 | 0.8 | - | - | 0.3 | 0.1 | 0.3 | 0.1 | 0.3 | 0.1 | 0.3 | 0.6 | 0.1 | 0.0 | 0.5 | 0.1 | 0.2 | 0.0 | 0.3 | 0.1 | 0.3 | 0.1 | 0.2 | 0.1 | 0.4 | 0.5 | 0.3 | 0.1 |
| DOMÉSTICO | Ma | 4 | 5 | 1 | 1 | 2 | 3 | - | - | 2 | 3 | 6 | 21 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 3 | 2 | 4 | 6 | 7 | 2 | 5 | 2 | 2 | 30 | 56 |
| | Fe | 6 | 8 | 1 | 1 | 2 | 3 | 1 | 1 | 3 | 4 | 12 | 30 | 4 | 4 | 2 | 2 | 7 | 23 | 2 | 8 | 7 | 10 | 6 | 9 | 2 | 2 | 54 | 104 |
| | IPG | 1.5 | 1.6 | 1.0 | 1.0 | 1.0 | 1.0 | - | - | 1.5 | 1.3 | 2.0 | 1.4 | 4.0 | 4.0 | 2.0 | 2.0 | 7.0 | 7.7 | 1.0 | 2.0 | 1.2 | 1.4 | 3.0 | 1.8 | 1.0 | 1.0 | 1.8 | 1.9 |
| PARTICIPACIÓN SOCIAL / RELACIÓN CON EL ESTADO | Ma | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 3 | 1 | 11 | 2 | 9 | 3 | 11 | 5 | 7 | 1 | 3 | 6 | 19 | 5 | 9 | 8 | 13 | 8 | 19 | 1 | 2 | 45 | 110 |
| | Fe | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 4 | 1 | 11 | 2 | 7 | 3 | 9 | 3 | 5 | 1 | 3 | 3 | 10 | 2 | 5 | 7 | 10 | 6 | 15 | 1 | 2 | 34 | 85 |
| | IPG | 1.0 | 1.0 | 1.0 | 1.0 | 1.0 | 1.3 | 1.0 | 1.0 | 1.0 | 0.8 | 1.0 | 0.8 | 0.6 | 0.7 | 1.0 | 1.0 | 0.5 | 0.5 | 0.4 | 0.6 | 0.9 | 0.8 | 0.8 | 0.8 | 1.0 | 1.0 | 0.8 | 0.8 |
| RECREACIÓN | Ma | 4 | 8 | 3 | 3 | 11 | 15 | 6 | 9 | 6 | 6 | 3 | 11 | 2 | 2 | 7 | 11 | 2 | 5 | 1 | 1 | 12 | 19 | 4 | 9 | 3 | 3 | 64 | 102 |
| | Fe | 4 | 8 | 3 | 3 | 9 | 12 | 4 | 8 | 6 | 6 | 7 | 30 | 0 | 0 | 3 | 9 | 0 | 0 | 1 | 1 | 12 | 17 | 3 | 7 | 3 | 3 | 55 | 104 |
| | IPG | 1.0 | 1.0 | 1.0 | 1.0 | 0.8 | 0.8 | 0.7 | 0.9 | 1.0 | 1.0 | 2.3 | 2.7 | 0.0 | 0.0 | 0.4 | 0.8 | 0.0 | 0.0 | 1.0 | 1.0 | 1.0 | 0.9 | 0.8 | 0.8 | 1.0 | 1.0 | 0.9 | 1.0 |

Tabla 27. Resumen codificación Protagonismo de los Actores

| PROTAGONISMO ACTORES | 2° Leng | | 2° Mat | | 2° Hist | | 2° C. Nat | | 4° Leng | | 4° Mat | | 4° Hist (a) | | 4° C. Nat | | 4° Hist (b) | | 6° Leng | | 6° Mat | | 6° Hist | | 6° C. Nat | | Total | | |
|----------------------------|---------|-----|--------|-----|---------|-----|-----------|-----|---------|-----|--------|-----|-------------|-----|-----------|-----|-------------|-----|---------|-----|--------|-----|---------|-----|-----------|-----|-------|-----|-------|
| | Pre | Fre | Pre | Fre | Pre | Fre | Pre | Fre | Pre | Fre | Pre | Fre | Pre | Fre | Pre | Fre | Pre | Fre | Pre | Fre | Pre | Fre | Pre | Fre | Pre | Fre | Pre | Fre | |
| PRINCIPALES | Ma | 9 | 53 | 95 | 95 | 11 | 36 | 15 | 73 | 23 | 220 | 87 | 358 | 16 | 141 | 11 | 35 | 42 | 172 | 52 | 283 | 11 | 54 | 101 | 337 | 36 | 66 | 509 | 1,923 |
| | Fe | 7 | 77 | 82 | 82 | 2 | 4 | 13 | 68 | 11 | 76 | 91 | 337 | 6 | 48 | 9 | 27 | 10 | 28 | 16 | 124 | 11 | 61 | 33 | 177 | 8 | 11 | 299 | 1,120 |
| | IPG | 0.8 | 1.5 | 0.9 | 0.9 | 0.2 | 0.1 | 0.9 | 0.9 | 0.5 | 0.3 | 1.0 | 0.9 | 0.4 | 0.3 | 0.8 | 0.8 | 0.2 | 0.2 | 0.3 | 0.4 | 1.0 | 1.1 | 0.3 | 0.5 | 0.2 | 0.2 | 0.6 | 0.6 |
| SECUNDARIOS E INCIDENTALES | Ma | 25 | 82 | 27 | 69 | 13 | 22 | 8 | 33 | 33 | 118 | 95 | 373 | 4 | 7 | 8 | 20 | 28 | 71 | 69 | 177 | 86 | 416 | 19 | 20 | 3 | 5 | 418 | 1,413 |
| | Fe | 10 | 18 | 34 | 72 | 8 | 14 | 7 | 32 | 21 | 59 | 107 | 361 | 1 | 1 | 4 | 12 | 1 | 2 | 28 | 160 | 101 | 412 | 12 | 12 | 2 | 4 | 336 | 1,159 |
| | IPG | 0.4 | 0.2 | 1.3 | 1.0 | 0.6 | 0.6 | 0.9 | 1.0 | 0.6 | 0.5 | 1.1 | 1.0 | 0.3 | 0.1 | 0.5 | 0.6 | 0.0 | 0.0 | 0.4 | 0.9 | 1.2 | 1.0 | 0.6 | 0.6 | 0.7 | 0.8 | 0.8 | 0.8 |

Tabla 28. Resumen codificación Autoría e Intertextualidad

| AUTORIA E INTERTEXTUALIDAD | 2° Leng | | 2° Mat | | 2° Hist | | 2° C. Nat | | 4° Leng | | 4° Mat | | 4° Hist (a) | | 4° C. Nat | | 4° Hist (b) | | 6° Leng | | 6° Mat | | 6° Hist | | 6° C. Nat | | Total | | | |
|----------------------------|---------|-----|--------|-----|---------|-----|-----------|-----|---------|-----|--------|-----|-------------|-----|-----------|-----|-------------|-----|---------|-----|--------|-----|---------|-----|-----------|-----|-------|-----|-----|-----|
| | Pre | Fre | Pre | Fre | Pre | Fre | Pre | Fre | Pre | Fre | Pre | Fre | Pre | Fre | Pre | Fre | Pre | Fre | Pre | Fre | Pre | Fre | Pre | Fre | Pre | Fre | Pre | Fre | | |
| AUTORÍA LIBROS | Ma | 0 | - | 5 | - | 2 | - | 0 | - | 0 | - | 6 | - | 0 | - | 2 | - | 1 | - | 2 | - | 5 | - | 1 | - | 2 | - | 26 | - | |
| | Fe | 3 | - | 10 | - | 1 | - | 3 | - | 1 | - | 7 | - | 2 | - | 1 | - | 3 | - | 2 | - | 9 | - | 2 | - | 2 | - | 46 | - | |
| | IPG | - | - | 2.0 | - | 0.5 | - | - | - | - | - | - | - | 1.2 | - | - | - | 0.5 | - | 3.0 | - | 1.0 | - | 1.8 | - | 2.0 | - | 1.0 | - | 1.8 |
| REFERENCIAS | Ma | 3 | 10 | - | - | 7 | 8 | 2 | 2 | 17 | 23 | - | - | 10 | 14 | 15 | 20 | - | - | 24 | ## | 12 | 16 | 28 | 43 | 10 | 10 | 128 | 273 | |
| | Fe | 4 | 4 | - | - | 9 | 9 | 7 | 7 | 16 | 23 | - | - | 2 | 6 | 8 | 8 | - | - | 4 | 18 | 10 | 16 | 9 | 12 | 6 | 8 | 75 | 111 | |
| | IPG | 1.3 | 0.4 | - | - | 1.3 | 1.1 | 3.5 | 3.5 | 0.9 | 1.0 | - | - | 0.2 | 0.4 | 0.5 | 0.4 | - | - | 0.2 | 0.1 | 0.8 | 1.0 | 0.3 | 0.3 | 0.6 | 0.8 | 0.6 | 0.4 | |