

**UNIVERSIDAD CASA GRANDE  
FACULTAD DE COMUNICACIÓN MÓNICA HERRERA**

**¿Qué m!3%#@ es género?:  
Experiencias de aprendizaje en línea  
de activistas digitales para mejorar  
las representaciones de mujeres y  
población LGBTQI+**

Elaborado por:

**TAMARA SOLANGE SERRANO LÓPEZ**

**GRADO**

Trabajo de Investigación Formativa previo a la obtención del Título de:

**Licenciada en Periodismo**

Guayaquil - Ecuador

Noviembre 2021





**UNIVERSIDAD CASA GRANDE**  
**FACULTAD DE COMUNICACIÓN MÓNICA HERRERA**

**¿Qué m!3%#@ es género?: Experiencias de aprendizaje en línea de activistas digitales para mejorar las representaciones de mujeres y población LGBTQI+**

Elaborado por:

**TAMARA SOLANGE SERRANO LÓPEZ**

**GRADO**

Trabajo de Investigación Formativa previo a la obtención del Título de:

**Licenciada en Periodismo**

**DOCENTE INVESTIGADOR**

**José Miguel Campi**

**CO-INVESTIGADOR**

**Laura Luisa Cordero**

**Guayaquil, Ecuador**

**Noviembre - 2021**

## **Nota Introductoria**

El trabajo que contiene el presente documento integra el Proyecto Interno de Investigación-Semillero *Qué m!3%#@ es género?: Experiencias de aprendizaje en línea para mejorar las representaciones de mujeres y población LGBTQI+ en los medios*, propuesto y dirigido por el Docente Investigador José Miguel Campi acompañado de la Co-investigadora Laura Luisa Cordero, docentes de la Universidad Casa Grande.

El objetivo del Proyecto de Investigación Semillero es explorar el diseño y aplicación de una plataforma de aprendizaje en línea con generadorxs de contenido en el afán de fortalecer sus capacidades para construir representaciones de género más diversas. El enfoque del Proyecto es cualitativo. La investigación se realizó en Guayaquil, Ecuador. Las técnicas de investigación que usaron para recoger la investigación fueron una prueba de evaluación sumativa aplicada tras cursar la experiencia de aprendizaje y un cuestionario de satisfacción, entendiendo dicha satisfacción como la autopercepción del aprendizaje y la utilidad de la experiencia.

### **Uso de lenguaje inclusivo**

En este documento se hará uso del lenguaje inclusivo y no binarix, por lo que se sustituirá el ‘género’ de las palabras con una x. La autora de este trabajo de titulación, así como el investigador principal y la coinvestigadora del Proyecto Interno de Investigación-Semillero *¿Qué m!3%#@ es género?: Experiencias de aprendizaje en línea para mejorar las representaciones de mujeres y población LGBTQI+ en los medios*, consideran que es apropiado para visibilizar a las personas con identidades sexo genéricas diversas, quienes a menudo son objeto de violencia simbólica.

## Resumen

Contar con representaciones diversas de mujeres y la población LGBTIQ+ en los medios ecuatorianos se ha concebido como una forma de luchar contra la violencia simbólica hacia estos grupos vulnerables. Para lograrlo, se postuló que la educación de lxs generadores de contenido es necesaria, por lo que el objetivo de esta investigación fue conocer la efectividad de un curso en línea destinado a generar competencias y aprendizajes que ayuden a lxs activistas digitales a diversificar sus representaciones en las redes sociales. El estudio fue preexperimental y utilizó un enfoque cualitativo, que analizó a través de un sistema de evaluación sumativa y cuestionario de autopercepción del aprendizaje, si lxs cursillistas lograron adquirir conocimientos en el tópico. Los resultados mostraron que, en la mayoría de participantes, la experiencia de aprendizaje fue satisfactoria, sin embargo, en futuros estudios se sugiere explorar a profundidad los diversos perfiles de aprendizaje para mejorar el curso.

**Palabras clave:** Género, violencia simbólica, estereotipos, educación con enfoque de género, activistas digitales, curso MOOC.

## Abstract

Having adequate representations of women and the LGBTIQ + population in the Ecuadorian media has been conceived as an important way to fight against symbolic violence towards these vulnerable groups. To achieve this, promoting education on gender issues among content generators is necessary, so the objective of this research was to know the effectiveness of an online course that is expected to help digital activists to develop skills that improve the quality of their representations of women and LGBTIQ+. The study was non-experimental, and it used a qualitative approach. It analyzed if the trainees were able to acquire knowledge on the topic, through a summative evaluation system and self-perception of learning questionnaire. The results showed that, in the majority of participants, the learning

experience was satisfactory, however, future studies suggest exploring in depth the various learning profiles to improve the course.

**Keywords:** Gender, symbolic violence, stereotypes, education with a gender perspective, digital activists, MOOC.

## Tabla de contenido

<b>Introducción .....</b>	<b>7</b>
Antecedentes .....	9
Problema De Investigación .....	13
Justificación.....	14
<b>Revisión Conceptual .....</b>	<b>15</b>
Género .....	15
Violencia simbólica.....	16
Representaciones No Diversas y Estereotipos .....	17
Educación Con Enfoque De Género .....	20
Educación Virtual.....	21
Autopercepción Del Aprendizaje .....	23
<b>Estado Del Arte .....</b>	<b>25</b>
<b>Diseño Metodológico .....</b>	<b>28</b>
Pregunta De Investigación .....	28
Objetivo General .....	28
Objetivos Específicos.....	28
Método, Enfoque y Alcance.....	28
Técnicas y Herramientas .....	30
Evaluación Sumativa .....	30
Encuesta De Satisfacción.....	30
Objeto De Estudio y Muestra .....	30
Lugar y Temporalidad.....	31
Confiabilidad y Plan De Campo.....	31
Consideraciones Éticas.....	32
<b>Resultados.....</b>	<b>33</b>
Curso.....	33
Cuestionario De Salida .....	38
Encuesta De Satisfacción.....	44
<b>Discusión De Resultados.....</b>	<b>48</b>
<b>Conclusiones y Recomendaciones.....</b>	<b>51</b>
<b>Referencias Bibliográficas.....</b>	<b>52</b>



## Introducción

Hoy, el tema de género y la lucha por la reivindicación de los derechos de colectivos sociales como mujeres y población LGBTIQ+ es más visible que nunca. En el mundo, las campañas como *#MeToo* o *#YesAllWomen* son un reflejo de cómo las narrativas feministas han logrado incursionar en la esfera pública y generan grandes repercusiones culturales (Jackson, et al., 2019). Asimismo, las luchas por la reivindicación de los derechos de la población LGBTIQ+, y en contra de la violencia hacia este grupo, son cada vez más visibles. En España, millares de personas se movilizaron el 1 de julio en una marcha que exigía justicia por la muerte de Samuel Luiz, una víctima mortal de la homofobia (El País, 2021).

Sin embargo, todavía falta mucho camino que recorrer en Ecuador. Si bien se han labrado algunos avances en materia de género, como la ley de paridad, la despenalización de la homosexualidad o el matrimonio civil igualitario, “la experiencia indica que ciertas normativas, institucionalidad y políticas pueden reforzar aquello que buscan combatir o que, por si solas, son insuficientes para conseguir modificar las condiciones sociales” (Muñoz, 2019, p.2). Pese a este grupo de acciones legislativas, Ecuador presenta una tasa de femicidios y diferentes tipos de violencia no solo hacia las mujeres, sino también a la población LGBTIQ+, que crece año tras año.

Según cifras de la Alianza para el Monitoreo y Mapeo de los Femicidios en Ecuador (Aldea), en 2018, un total de 88 mujeres fueron asesinadas en el país por razones vinculadas a la violencia de género. Mientras tanto, en el informe de 2019 se registraron 106 femicidios y 12 desapariciones; y en el 2020, 118 femicidios y 15 desapariciones. Este último documento incluyó el reporte de los asesinatos de seis transfemeninas el año pasado, grupo que, de acuerdo a la Asociación Silueta X, es el más vulnerado. El informe Runa Sipi de hecho revela que, en 2019, las transfemeninas representaron el 65% de las muertes violentas de la población LGBTIQ+ y en 2020, el 57%.

Para que la sociedad reconozca que todavía hay vulneraciones de derechos humanos hacia las minorías, es importante hablar de ello. Los temas que hoy discuten las audiencias parten de discursos organizados y estructurados por lxs periodistas y gestorxs de la comunicación social, que, de acuerdo a criterios y normas profesionales, le otorgan más o menos relevancia a unos hechos que a otros. De esta manera, la opinión pública “se hace visible a través de las contribuciones de varios actores que avanzan sus puntos de vista sobre ciertos temas en medios impresos y electrónicos” (Eilders, 1997, p.5). Siendo lxs promotores de la opinión pública, es importante que estos comunicadores aprendan a generar representaciones diversas en sus productos mediáticos.

Este proyecto pretendió explorar la validez de una herramienta de educación digital dirigida a lxs generadorxs de contenido, cuya finalidad es el fortalecimiento de competencias que permitan a lxs participantes construir representaciones de género más diversas. Para ello se hizo uso de dos cuestionarios: uno buscaba evaluar los conocimientos de los asistentes del curso después de realizarlo; y otro se diseñó para medir el nivel de autosatisfacción con la experiencia. Es necesario resaltar que esta investigación está enmarcada dentro de un estudio más grande, que explora las experiencias de aprendizaje de otrxs generadorxs de contenido y apunta a generar los insumos para mejorar la experiencia de aprendizaje existente, con el afán de incidir de manera positiva en el quehacer de construcciones mediáticas en el país.

A nivel global, se han realizado estudios sobre la satisfacción de plataformas MOOC (cursos en línea masivos y abiertos) educativas y modalidad de aprendizaje en línea; pero no necesariamente relacionadas a la promoción de conocimientos y saberes vinculados al género. Por ejemplo, la investigación del 2019, *Towards Culturally Inclusive MOOCs: A Design-based Approach*, elaborada por Taheri, Holzle y Meinel, evalúa la inclusión cultural en un curso de educación superior en Alemania. Mientras tanto, el estudio del 2019, *What does it mean to be Transgender or Gender Non-Conforming? A Massive Online Open Course*

(MOOC) *to promote understanding and acceptance*, de Warner, Graetz y Ross, sistematiza el diseño, implementación y respuesta de un curso relacionado a la inclusión de las personas trans.

A nivel regional, la investigación elaborada en el año 2020, *Análisis de la percepción de estudiantes presenciales acerca de clases virtuales como respuesta a la crisis del Covid-19*, llevada a cabo en Colombia por Ojeda-Beltrán, Ortega-Álvarez y Boom-Carcamo, buscaba medir el nivel de satisfacción de lxs alumnxs de secundaria en relación a la educación en línea implementada por la llegada del Coronavirus. Asimismo, la investigación ecuatoriana presentada en el 2021 por Guayllasaca, *Percepción de estudiantes acerca de educación en línea en el marco de la emergencia sanitaria COVID-19 caso 02*, explora la inmersión de lxs estudiantes en el proceso de construcción de aprendizaje tras un año de pandemia. Además, la sistematización de la experiencia del curso Representaciones de Género en los Medios, elaborada en 2020 por la unidad de Proyectos de Aplicación Profesional de la Universidad Casa Grande, también ha sido tomada en cuenta para desarrollar este trabajo académico.

### **Antecedentes**

Los medios y quienes difunden noticias tienen un papel importante en la configuración de las sociedades, especialmente en temas de ideologías dominantes y normas culturales (Baquerín, 2008). La reproducción de una serie de contenidos seleccionados da pistas sobre características de los conglomerados humanos que se informan a través de dichos insumos y reflejan aspectos mucho más internos, desde la lucha de poderes hasta lineamientos de comportamiento social. Además, los medios tienen una función educadora, ya que según Califano (2015), estos proveen de conocimientos y marcos cognitivos que forman la percepción del público sobre lo que sucede tanto a su alrededor, como fuera de su entorno. Es decir, las piezas que conforman el imaginario colectivo sobre lo que es

desconocido a primera mano, se forman a través de recursos entre los que constan los medios de comunicación.

No obstante, los medios tradicionales no son los únicos que intervienen en la creación de símbolos culturales; sino que los medios nativos digitales y las redes sociales han tomado un papel importante. Estas últimas plataformas tienen el poder de conformar un espacio donde confluye la opinión pública a tal magnitud, que han logrado incluir en la agenda de los medios, temas que muchas veces generan un gran debate ciudadano. De esta forma, “la tecnología pasa a ser considerada como una aliada de la ciudadanía, que posibilita la expresión de las inquietudes y la defensa de los intereses sociales” (Ayala, 2014, p.24).

Es así como se ha logrado incorporar temas de feminismo, género, diversidades y visibilizar las luchas de los diferentes colectivos, en la vida pública. No obstante, la mirada masculina persiste como normativa y es dominante en la construcción de discursos y representaciones (Rodríguez et al., 2016). Las fuentes más importantes de construcción simbólica, como son los medios y la publicidad, parecen ser resistentes a los cambios de roles tradicionales, por lo que optan por continuar o instalar modelos de representación fácilmente consumibles -estereotipos- para incorporar estas nuevas agendas.

En enero de 2014 el régimen del expresidente Rafael Correa instauró en Ecuador la Ley Orgánica de Comunicación (LOC), que obligaba a los medios de comunicación a elaborar estrictos códigos de ética, incluir diversidades étnicas y sociales en sus contenidos, le ponía un límite a la publicidad y sobre todo creó una instancia de defensa al consumidor (Ayala-Marín y Cruz, 2014). Las sanciones a los medios de comunicación que incumplieran con esta normativa fueron especialmente un punto fuerte de la misma, pues en ninguna ley anterior se penaba a los canales de televisión por su producción mediática.

En ese mismo año, la Superintendencia de la información y comunicación (Supercom) sancionó al programa ‘La pareja feliz’, tras una denuncia de discriminación por orientación

sexual hacia un personaje gay de la serie. Según el diario El Comercio (2014), la Supercom indicó que los personajes evidenciaban molestia y repulsión hacia un personaje “cuya orientación sexual es distinta a la de los demás personajes”. Asimismo, en el artículo se reseña que según la presidenta de la asociación Silueta X, Diane Rodríguez, la musicalización, sonidos especiales y vestimenta eran discriminatorias.

Según Fundamedios, el mismo programa fue sancionado una segunda vez, por una suma de 115 mil dólares y el 14 de noviembre del 2014, el programa cesó su emisión en la televisión ecuatoriana por “presiones y sanciones impuestas por la Supercom y al temor del canal de recibir futuras multas económicas por difundir la serie” (Fundamedios, 2014). Entonces se creó una polémica en cuanto a la necesidad de caricaturizar y exagerar a lxs personajes para volverlxs humorísticxs y se cuestionó la libertad de expresión para construir contenidos.

Con la LOC la comedia y la televisión ecuatoriana en general fueron sancionadas (García, 2014). La Supercom impuso multas sobre Teleamazonas por ‘La Pareja Feliz’ tras denunciar discriminaciones por orientación sexual y sexismo; a TC por ‘Mi Recinto’, alegando que discriminación a las etnias afro y montubias; a Canal Uno por ‘Los Compadritos’, después de que ciudadanos denunciaran la presencia de estereotipos contra el pueblo montubio y la difusión de roles sexistas, a Ecuavisa por ‘El Combo Amarillo’ y a ‘Vivos’ por presunto daño moral. Cabe recalcar que ‘El Combo Amarillo’ ‘Estas Secretarias’ y ‘Tres Familias’ estuvieron entre las 10 producciones más vistas a nivel nacional desde 2011 a 2016 (Ayala-Marín y Cruz-Páez, 2017). Todas estas series son catalogadas en el género de la comedia ecuatoriana y la ficción televisiva, es decir, cuentan con un guión estructurado.

Durante sus años de actividad, esta ley fue conocida como la *ley mordaza* y generó un profundo rechazo por parte de los medios de comunicación. La ONG Freedom House (2017) indicó que la LOC “ha enfrentado fuertes críticas de grupos internacionales de libertad de

prensa y comisiones de derechos humanos por restricciones demasiado amplias a los medios de comunicación”. La también ONG le dio una calificación al país de 33/60 en cuanto a libertades civiles durante el 2016, lo que lo volvía una nación *parcialmente libre*, ya que el expresidente Correa no solo utilizaba un canal de difusión nacional, como lo fueron las *sabatinas*, para criticar y violentar a lxs opositorxs; sino que los organismos de control de los medios dependían en exceso del poder ejecutivo.

La LOC fue suavizada y parcialmente desactivada en el gobierno de Lenin Moreno (Zambrano, 2021), con la eliminación de la Supercom como un acto de promoción de la libertad de expresión. Finalmente, la ley fue derogada en el 2021, con el inicio del período presidencial de Guillermo Lasso. Se ha establecido que la nueva ley de Comunicación impulsa la autorregulación de los medios “a través de sus códigos de ética y políticas editoriales y/o informativas” (García, 2021). Pese a ello, no se ha tocado el tema de la necesidad de las representaciones plurales.

Actualmente, la población LGBTIQ+ es uno de los colectivos que tiene menos cabida en los medios ecuatorianos. Si bien desde el 2012 empezó a haber una representación más equitativa entre hombres y mujeres, menos del 1% de las personas y personajes que aparecen en las pantallas de televisión tienen una orientación sexual diferente a la heterosexual (Núñez et al., 2019). Estxs autorxs de la revista *Zoom Out* plantean que de ese 1% la representación total corresponde a hombres gays, ya que “lo trans, lo bisexual y las mujeres lesbianas son 100% invisibles en los medios de nuestro país” (Núñez et al., 2019, p.80).

Ante la falta de representaciones de la población LGBTIQ+, estudiantes y docentes de la Unidad de Titulación por Proyectos de Aplicación Profesional (PAP) de la Universidad Casa Grande, desarrollaron una herramienta de aprendizaje virtual para fortalecer las capacidades de los creadores de contenido en temas de derechos de las diversidades sexo genéricas. Cabe resaltar que el curso MOOC fue diseñado en 2020, un año en el cual Ecuador

estaba aprendiendo a lidiar con la pandemia de Covid-19. Además, el proceso de diseño de la herramienta contó con la revisión de varias organizaciones de la sociedad civil que luchan por los derechos humanos como Super Pride, la organización Mujer y Mujer, Diálogo Diverso, Cepam, Trans Humanxs y más.

### **Problema De Investigación**

Con la llegada del SARS-CoV-2 al país, cambiaron las formas de comunicación y los entornos en los que la vida se desarrolla: el confinamiento obligó a la instauración de la modalidad de estudios y trabajo vía telemática, y como Tejedor et al. (2020) afirman, la educación virtual o *e-learning* obligó a explorar nuevas formas de aprendizaje a través de herramientas innovadoras como el aula virtual, cursos MOOC, etc.

El curso MOOC ‘Representaciones de género en los medios’, diseñado por el Proyecto Zoom en 2020, ha sido presentado como una herramienta que podría ayudar a lxs generadorxs de contenido a obtener saberes que fomenten la diversificación de las representaciones sexo genéricas en los medios ecuatorianos, en conformidad a los Objetivos y metas de Desarrollo Sostenible de la ONU: 04 (Educación de Calidad), 05 (Igualdad de Género) y 10 (Reducción de las Desigualdades). La experiencia de aprendizaje diseñada en 2020 estuvo constituida por cuatro módulos en los que se trataban temas como la construcción de representaciones y las representaciones violentas, los estereotipos, el poder de difusión de los medios y la importancia de la ética, el panorama mediático-televisivo ecuatoriano (en especial la comedia), y la creación de contenidos inclusivos. A través de videos, cuestionarios, preguntas de reflexión y talleres, se pretendía que los participantes desarrollen la empatía hacia la población LGBTIQ+ e ideen formas de inclusión y cooperación con este grupo vulnerable.

En ese sentido, la investigación actual -2021- buscó responder a la pregunta ¿La experiencia de aprendizaje diseñada por el Proyecto Zoom en 2020 permite que lxs

aprendices desarrollen los conocimientos, actitudes y competencias necesarias para mejorar la calidad de las representaciones de mujeres y población LGBTQI+ en la producción mediática?

Para ello se realizó un pilotaje con un número más amplio de participantes y se incorporó el grupo de activistas digitales al proyecto general, así como se categorizó de una forma diferente, direccionada a medir el cumplimiento de los objetivos propuestos. Además, en la presente investigación se elaboraron recomendaciones para el rediseño del curso MOOC en los casos en los que fuera necesario.

### **Justificación**

La pandemia de Covid-19 trajo un especial recrudecimiento de la violencia hacia la población LGBTQI+ y mujeres en Ecuador. Según la Organización de las Naciones Unidas (2020), el confinamiento y las medidas de protección contra el coronavirus han traído consigo mayores riesgos de violencia a las mujeres, como aislamiento con los agresores y muchas más dificultades para acceder a servicios esenciales. Asimismo, el IESOGI indicó que durante la pandemia se incrementó la exposición de los miembros de la población LGBTQI+ a ser agredidos en sus hogares (Revista Digestión, 2020). Así, durante el 2020 las muertes de la población LGBTQI+ por crímenes de odio aumentaron a 14, cuando en 2019 fueron 11 (Pinasco, 2020).

Es importante que, dentro de la lucha contra la discriminación y la violencia hacia las mujeres y población LGBTQI+, no solo se hable de la violencia física experimentada por estos grupos, sino que también se reconozca la violencia simbólica, pues estas agresiones están normalizadas como prácticas culturales y son las menos notorias, pero también las más fácilmente reproducibles. Por ello, es necesario que se promuevan espacios de aprendizaje y retroalimentación en materia de derechos humanos y la diversificación de representaciones de la población LGBTQI+ y mujeres en medios ecuatorianos.



## Revisión Conceptual

Para determinar la eficacia del curso ‘Representaciones de género en los medios’, es importante que primero se expongan algunos conceptos que describen el problema. La violencia simbólica parte como la raíz desde la cual se derivan cuestionamientos sobre género, representaciones y estereotipos. Además, la capacitación ha sido planteada como un medio para la lucha contra la violencia simbólica, a través del enfoque especializado en género y derechos humanos.

### Género

Varixs autorxs afirman que el género es un término que hace referencia a la parte social del ser humano, en contraposición a la diferenciación biológica, conocida como sexo. Así, por ejemplo, para Butler (2007) el género es un performance, un atributo que parte de la interacción sujeto-mundo. Dicho de otra manera, es la construcción per se, el mecanismo de expresión de una persona. Según la autora, “el género resulta ser performativo, es decir, que conforma la identidad que se supone que es” (p.43).

Casares (2008), explicó que el género debe ser visto como una categoría sociocultural que proyecta los atributos de identidad que cualquier persona quiere mostrar ante la sociedad, incluso cuando esta se encuentra en disonancia con sus cualidades anatómicas. El concepto de género en ese caso sería más fluido, pues “las diferencias sociales entre hombres y mujeres no son inmutables, ni universales, ni objetivas” (Casares, 2008, p.39).

Tanto Butler como Casares problematizan la concepción dualista de que existen solo dos géneros: femenino y masculino, ligados intrínsecamente al dimorfismo sexual de las personas. Este discurso se ha establecido como hegemónico dentro de la cultura por un poder heteronormativo (Butler, 2007) y desvanece la diferenciación real entre sexo y género. Lugones (2008) propone que “el dimorfismo biológico, la dicotomía hombre/mujer, el heterosexualismo, y el patriarcado están inscriptos con mayúsculas, y hegemónicamente en el

significado mismo del género” (78).

Bajo esa mirada, el género ha sido un mecanismo de ejercicio de poder. Lugones no solo considera que esta es una forma de jerarquizar la sociedad, poniendo en primer plano al hombre y en segundo plano a la mujer; sino que el género ha invisibilizado las diferencias sociales y étnicas entre las personas que conforman la categoría de hombre y mujer. Así, “«mujer» selecciona como norma a las hembras burguesas blancas heterosexuales, y «hombre» selecciona a machos burgueses blancos heterosexuales” (Lugones, 2008, p.82). El resto de personas que incumplen esa norma por un largo tiempo no fueron consideradas hombres o mujeres, y hasta ahora, ni siquiera adquieren los mismos derechos civiles.

Pearse y Connell, (2018) advierten que la dicotomía mujer/hombre, femenino/masculino tampoco es cercana a la realidad social, pues “ni la vida humana se distribuye simplemente en dos reinos, ni el carácter humano se divide en dos arquetipos” (p.69). Para ellas el género no es estable, pues tanto mujeres como hombres tienen la capacidad de adoptar conductas que tradicionalmente han estado ligadas a ‘el otro género’. De esta forma nace lo ‘afeminado, queer, transgénero’ y más.

### **Violencia simbólica**

La comunicación -y por ende el desarrollo- en toda sociedad es posible gracias a una serie de ideas que ordenan y guían las creencias, valores y percepciones del conglomerado humano que la conforma. Sin embargo, Bourdieu y Passeron (1996) afirman que estas nociones son en realidad imposiciones arbitrarias, pues no corresponden a ningún principio físico o universal del mundo, sino que obedecen a reforzar una estructura social que beneficia a las clases dominantes. Tanto Bourdieu como Passeron creen que esta imposición conceptual y cultural es una forma de agresión, a la que denominan violencia simbólica.

La violencia simbólica se sustenta en las relaciones de poder internas de los grupos humanos y, por lo tanto, es naturalizada (Bourdieu y Passeron, 1996). Quienes son

reconocidos como poderosos o influyentes, utilizan su posición en la sociedad para legitimar ideas que les benefician. Según Galarza et al. 2016, “este espacio simbólico elabora la complicidad inconsciente del oprimido con el opresor. El consenso trae consigo la aceptación del dominio por parte de aquellos que están dominados” (p.821).

Alcántara (2017) ejemplifica la idea de las relaciones de poder con la jerarquía de género. Según el autor, mientras que los roles sociales de los hombres están destinados a mostrarlos, los de las mujeres pretenden esconderlos. De esta forma, las normas culturales naturalizadas terminan reforzando las bases de las actuales relaciones de poder.

Bourdieu y Passeron (1996) afirman que los medios y otras instituciones de la sociedad civil “reproducen la cultura dominante, contribuyendo así a reproducir la estructura de las relaciones de fuerza” (p.46). La reproducción constante de la violencia simbólica a través de los bienes culturales y la escuela, invisibiliza la agresión y crea una costumbre que se perpetúa. Por ello, Nölke (2016) recalca que la mayoría de las ideologías pasan desapercibidas porque se transforman en prácticas comunes.

No obstante, Tuchman (1979) sostiene que la distorsión del estatus femenino en los medios no es la única forma de violencia simbólica. La autora expresa que la poca representación y la trivialización de las poblaciones vulnerables, representan una especie de aniquilación simbólica y una agresión, ya que la representación mediática significa, para muchos, la verdadera existencia en la sociedad.

### **Representaciones No Diversas y Estereotipos**

Las representaciones se encuentran inmersas en el proceso por el cual los seres humanos aprenden las cosas. Hall (1997) define este término como “el sistema de conceptos e imágenes formados en nuestros pensamientos, que pueden representar el mundo” (p. 17). Para el autor, las representaciones vinculan tres elementos: objeto, concepto y signo, que juntos conforman el proceso de significación.

Rubira-García et al., 2018 (2018) establecen que los medios de comunicación tienen un papel importante, pues son considerados reproductores de la vida cotidiana y la realidad. No obstante, detrás de las representaciones también hay un juego de poder. Estos autores afirman que representaciones que son altamente consensuadas en la población provienen de ideas hegemónicas, es decir, de quienes tienen el poder.

En este grupo se encuentran los estereotipos, que son definidos por Dyer (1999) como un conjunto de ideas que ordenan y categorizan la información del mundo, creando patrones con los que las personas pueden identificar las cosas. El autor afirma que los estereotipos no son ‘malos’ ni ‘buenos’, sino que son necesarios ya que constituyen una parte fundamental del proceso cognitivo por el cual las personas comprenden el mundo y se preparan para abordar diversas situaciones de una manera socialmente aceptada. Sin embargo, para Dyer el problema radica en que los estereotipos pueden ser tomados como una certeza o un modo único de ser, y no como una aproximación a la realidad.

Belmonte y Guillamón proponen (2008) que los medios de comunicación ayudan a promover este ‘absolutismo de los estereotipos’ a través de la difusión y normalización de estas ideas simplificadas, cuyos objetos de representación real son “fruto de una compleja construcción social” (p.116). El abuso de los estereotipos no solo ayuda a reproducir roles sociales fuertemente fijados, sino que, según Dyer (1999), constantemente se transmiten sentimientos y emociones que benefician y perjudican a distintos grupos.

Por ejemplo, durante mucho tiempo se extendió el estereotipo de gay ‘*in-between*’, el cual se trataba de un hombre con características tradicionalmente asignadas a las mujeres, cuya sexualidad “significa que están entre dos géneros, masculino y femenino” (Dyer, 1983, p.9); y por ello se convirtió en un objeto de burla para la sociedad. O el hombre triste, un gay martirizado que provoca la lástima de la sociedad por ser un “hombre joven, pero no un

hombre real todavía, pues es delicado, todavía no ha alcanzado la dureza masculina” (Dyer, 1983, p.16).

En cuanto a las lesbianas, Nölke (2018) afirma que normalmente son representadas dentro de los cánones heteronormativos. Así, “enmarcan a las mujeres lesbianas como provocadoras glamorosas y de moda que agradan la mirada masculina heterosexual” (Nölke, 2018, p.83). En general las representaciones de las mujeres, son construidas conforme a los cánones de los hombres, según Beauvoir (1949), y Tuchman (1979) las visibilizan en dos grupos: mujeres objetos sexuales y mujeres familiares.

Ante la falta de visibilidad y de diversidad en la construcción de representaciones de las minorías, lxs activistas se han dedicado a la reivindicación de estas realidades alternativas (Pearse y Connell, 2018). Según el reporte de la GLAAD (2017), en la última década la visibilidad de los personajes de la población LGBTIQ en la televisión estadounidense ha aumentado y la calidad de sus historias en los programas de ficción ha mejorado. Asimismo, el feminismo ha trabajado para lograr que se identifiquen las violencias visibles o invisibles en los programas televisivos y evitar que se sigan reproduciendo mensajes violentos en las siguientes producciones (Galarza et al., 2016).

En la actualidad, el trabajo de lxs activistas se ha amplificado gracias al ámbito digital, el mismo que ofrece mayores posibilidades de mover personas que apoyan sus causas (Hernández et al., 2020). De esta forma, el uso de las redes sociales -cadenas, posts, historias, audio y video-, posibilita la viralización de los mensajes, pero el internet también tiende a generalizar las necesidades de los colectivos. Por ejemplo, Lugones (2008) expone que el feminismo se ha teorizado como un movimiento blanco y burgués, concepción que ha impedido la lucha por la obtención de derechos de minorías racializadas. Lxs activistas, ayudados por los medios de distribución masiva, deben entonces deconstruir las

generalizaciones, pero para ello “es fundamental preparar acciones de formación para expertos y para asociaciones” (Galarza et al., 2016, p.289).

### **Educación Con Enfoque De Género**

Rodríguez y Pease (2020) afirman que la educación vista bajo el paradigma del enfoque de género es un tipo de enseñanza que reconoce las diferencias genéricas y sexuales de lxs estudiantes y garantiza el acceso igualitario a la educación y un trato justo para todxs. Para Lamas (1996), la aplicación de este enfoque en la educación ayuda a entender y reconocer cómo opera el concepto de género en la sociedad, y las relaciones de poder implícitas que existen detrás del mismo, incluso en una institución tan importante como lo es la educación. El enfoque de género se transforma entonces en una herramienta de justicia, ya que “a partir de dicha comprensión se podrán construir reglas de convivencia más equitativas donde la diferencia sexual sea reconocida y no sea utilizada para establecer desigualdad” (Lamas, 1996, p.229).

La UNESCO ha determinado que la transformación de la educación regular a una con enfoque de género empieza desde las aulas. Muchas veces, los currículos, los libros de texto y las herramientas manejadas por lxs docentes pueden demarcar connotaciones sexistas y estereotipos de género (Morgade, 2001), por lo que es necesaria una revisión y modificación de los materiales pedagógicos utilizados en las aulas (UNESCO, 2019). Además, la colaboración de las acciones gubernamentales y civiles es primordial. Asimismo, la UNESCO (2019) insta a la formación y capacitación de lxs docentes, administrativxs, y padres y madres de familia, pues “son actores centrales para la remoción de las representaciones y prácticas que recrean y sostienen la desigualdad de género hacia el interior de los sistemas nacionales de educación” (p.5).

## Educación Virtual

La llegada y el desarrollo de la tecnología ha transformado varias instituciones de la sociedad, entre ellas, la educación. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) no solo ofrecen más herramientas para mejorar la calidad de la enseñanza (Vargas y Jiménez, 2013) sino que han creado una nueva modalidad educativa (Fernández y Vallejo, 2014) en la que lxs alumnxs construyen su conocimiento, a través de la educación virtual.

Según Hernández (2008), “el estudiante tiene herramientas que puede utilizar con independencia y a su antojo, logrando así una experiencia que fomenta la adquisición de un proceso de aprendizaje en el que el alumno se siente involucrado en su propio proceso de enseñanza” (p.32). La autora sostiene que el proceso enseñanza-aprendizaje ha sufrido una transformación en su naturaleza, el lugar donde se realiza, la forma y el papel de lxs actorxs. De esta forma, la educación en línea elimina la barrera de tiempo y espacio que rige a la educación tradicional, fomenta una mejor relación entre profesorxs y alumnxs, y además impulsa a que estxs últimxs se comprometan con su aprendizaje (Hernández, 2008).

Actualmente la educación en línea se ayuda de diferentes herramientas, entre las cuales se encuentran las videoconferencias, trabajos prácticos digitales y los cursos en línea (Vargas y López, 2013). El MOOC -*Massive Open Online Course*, o curso masivo y abierto en línea- surgió de la inevitable adaptación de la academia a la automatización de procesos promovida por la sociedad industrial (García et. al, 2017). Esta evolución del aprendizaje no solo transformó la manera en que se da el mismo, sino que democratizó los conocimientos que antes estaban reservados para un grupo específico de personas que seguían una disciplina relacionada en los institutos, tecnológicos o universidades.

Pese a que los MOOC empezaron desde las universidades de alto nivel mundial, estas novedosas herramientas han estado ganando fuerza en los últimos años. Según Callejo y Arroyo (2018) la apertura de aprendizaje que poseen y la variedad de contenidos han permitido

que muchas personas se formen a un bajo costo. Además, como lxs estudiantes pueden manejar su plan de estudios según su disponibilidad de tiempo, García et al. (2017) afirman que los cursos MOOC fomentan el autodidactismo. No obstante, es precisamente aquella flexibilidad lo que representa una contradicción para los MOOC, pues esta modalidad de aprendizaje tiene altas tasas de inscripción, pero al mismo tiempo, elevadas cifras de deserción.

De acuerdo con García et al. (2017) “El número de personas que finaliza un MOOC está entre el 5% y 10% de las personas que se matriculan” (p.123). Fernández y Vallejo (2013) además atribuyen este fenómeno a la nula actualización de los contenidos al formato digital, sin la utilización de recursos didácticos o estrategias nuevas.

Ante la deserción, García et. al (2017) señalan que es necesario buscar una alternativa para evaluar el éxito de estos cursos. El experto chileno Humberto Maturana desestimó las prácticas evaluativas tradicionales en el proceso educativo, pues creía que hace falta reconocer la relación entre el componente racional y el emocional. Para él, educar es un proceso en el que “el niño o el adulto convive con otro y se transforma espontáneamente de manera que su modo de vivir se hace progresivamente más congruente con el del otro en el espacio de convivencia” (Maturana, 1990, p.13-14).

El autor señala que, para lograr una convivencia armónica, y por lo tanto un proceso adecuado de aprendizaje, es clave que lxs educandxs se acepten a sí mismxs con sus virtudes y errores; y que sepan que sus habilidades y saberes van a cambiar a lo largo del tiempo. Sin embargo, el sistema educativo actual representa un conflicto, pues propicia una visión absolutista y estática de los individuos su capacidad de procesar información. De esta manera, lxs alumnos están acostumbradxs a crear una valoración propia conforme lo que los profesores y sus notas académicas dicen de ellxs: ‘buenx’ ‘malx’ ‘inteligente’ ‘tontx’. Para Maturana (1990), esa clasificación y adjetivación de la educación hará que lxs estudiantes no se respeten o acepten, y por ende tampoco podrán convivir y aprender. Para lograr una



educación integral y que lxs estudiantes se acepten a sí mismxs, entonces, la autopercepción juega un papel importante.

### **Autopercepción Del Aprendizaje**

Según Alexander (2006), las autopercepciones son ideas que cada persona construye sobre sí misma, con base en sus experiencias sobre varios ámbitos de la vida. En este proceso de identificación, la relación del sujeto con su entorno tiene mucho peso, pues es a partir de la misma que se construyen los límites que se autoimpone. Por ello, Garello (2008) considera que, en el plano educativo, las autopercepciones de lxs alumnx sobre ellxs y su proceso de aprendizaje arrojan información más profunda y realista que la que podría elaborar un ente externo a través de una evaluación objetiva. De ese modo, el autor concluye que las autopercepciones no solo evidencian la regulación de lxs alumnx sobre su proceso de aprendizaje académico, sino también el vínculo con su bagaje cultural y emocional.

Los factores que llevan a que lxs estudiantes tengan una autopercepción positiva de su aprendizaje también han sido ampliamente estudiados. Varixs autores coinciden en que lxs alumnx deben adquirir una serie de habilidades que les permitan acceder y entender la información, especialmente en los entornos virtuales. Isman et al. (2004) postulan que lxs educandxs “necesitan establecer sus objetivos, autodirección, responsabilidad personal, experiencias personales, tomar decisiones, aprender lo necesario para resolver problemas y estar en motivación intrínseca” (p.4). Asimismo, Orozco y García (2017) señalan a las destrezas de lecto-escritura crítica y al uso de herramientas tecnológicas, como primordiales para que los estudiantes puedan aprender.

Sin embargo, además de las habilidades técnicas, académicas y personales, la motivación se ha mostrado como un factor decisivo para tener una experiencia de aprendizaje satisfactoria, entendida como aquella que cumple las expectativas individuales de lxs alumnx. De acuerdo con Chiecher et al. (2014), las metas “afectan fuertemente la manera en que los

alumnos afrontan el aprendizaje, los perfiles de motivación que activan, el tipo de estrategias que emplean y, en consecuencia, el rendimiento logrado” (p.5). No obstante, no se trata solo de la fijación de objetivos, sino de la posibilidad real de cumplirlos. Orozco y García (2017) indican que la satisfacción en el aprendizaje también depende de que lxs estudiantes sientan que han elaborado tareas y actividades que contribuyan al desarrollo de sus habilidades, conforme sus objetivos personales; y del reconocimiento que llegue con el cumplimiento de las mismas.

Edwin Locke (1968) propuso que los objetivos -retadores pero alcanzables- impulsan a las personas a mejorar su rendimiento y por ende, obtener una mejor experiencia en el trabajo que se estén realizando. Con base en ello, se han identificado dos tipos de motivación que parten de la consecución de los objetivos previamente planteados: la intrínseca, vista como la autorrealización, cuando se realiza algo por el gusto propio; y la extrínseca, es decir, un reconocimiento por parte de un ente externo cuando se logra algo que se realizó, sobre todo, con el fin de obtener una recompensa (Naranjo, 2009).

Extrapolando estos conceptos al plano educativo, Isman et al. (2009) indican que las dos motivaciones convergen en lxs alumxns, específicamente cuando toman un curso en línea, ya que este tipo de aprendizaje se ofrece, en su mayoría, para los adultos como una posibilidad de mejorar en sus carreras, pero aquello también podría confluir en un aumento de estatus laboral o salarial. En este caso concreto, lxs autorxs incentivan a lxs educadorxs a actuar como guías y contesten los cuestionamientos de lxs alumnos de manera rápida, para que ellos puedan alcanzar sus metas de forma efectiva y que perciban su experiencia de aprendizaje como positiva.

Mientras tanto, Chiecher et al. (2014) resaltan el poder, sobre todo, de la motivación intrínseca para obtener una sensación de satisfacción en el aprendizaje. Para ellxs, lxs estudiantes que tengan un interés intrínseco para aprender tendrán más confianza en sus

habilidades, controlarán mejor sus resultados y experimentarán más posibilidades de lograr un aprendizaje exitoso.

### **Estado Del Arte**

A continuación, se presentará una serie de trabajos académicos internacionales y nacionales relacionados a las experiencias de aprendizaje en línea. Estos estudios tienen origen en Alemania, Estados Unidos, Colombia y Ecuador respectivamente; y han sido fuentes de consulta relevantes para esta investigación. Además, han ayudado a moldear y validar las técnicas de recolección de datos.

A nivel internacional, Taheri, Hölzle y Meinel, publicaron en 2019 *Towards Culturally Inclusive MOOCs: A Design-based Approach*, acerca de la aceptación cultural global de un curso en línea masivo y abierto (MOOC en inglés) sobre Design Thinking. Lxs autorxs realizaron entrevistas con participantes de diferentes países, un pre-pilotaje del curso, cuestionarios a priori y a posteriori de la experiencia de aprendizaje y una observación de los foros o espacios de discusión. A partir de los datos recabados, se determinaron las “prácticas que funcionaron y cuáles son las áreas de mejora” (Taheri et al., 2019, p.599) y se incorporaron cambios necesarios para que el MOOC se adapte a la diversidad cultural de lxs alumnxs. Las opiniones de lxs estudiantes fueron buenas en general, según los resultados de la encuesta de satisfacción aplicada al final de la experiencia.

Lxs autorxs recomendaron que para obtener mayor información sobre la perspectiva de lxs alumnxs acerca del curso y su funcionalidad, se debería poner a prueba varios aspectos del curso con un grupo diverso de participantes (Taheri et al., 2019). Asimismo, sugirieron el acompañamiento de lxs instructorxs y evaluadorxs en el desarrollo del curso MOOC, para animar a terminar el aprendizaje.

Otra investigación relevante de curso MOOC fue *What does it mean to be Transgender or Gender Non-Conforming (TGNC)? A Massive Online Open Course (MOOC) to promote understanding and acceptance*, publicada en 2019 por Warner, Graetz y Ross. Los investigadores evaluaron la efectividad del curso enfocado en la aceptación de las personas trans, usando una metodología similar a la descrita en el primer estudio mencionado en este apartado: la aplicación de una evaluación previa y posterior al curso, destinada a reconocer las actitudes y los conocimientos de los estudiantes hacia la población trans (Warner et al., 2019). Además, se recolectaron datos demográficos de lxs participantes utilizando el software RedCAP y las herramientas de Coursera, donde está alojado el MOOC.

Entre los resultados de esa investigación se encontró que el curso tuvo buenos niveles de satisfacción. El 97% de quienes se inscribieron en el curso durante el lapso de estudio, indicó que les gustó el MOOC y el curso acabó el periodo de observación con 4.6/5 estrellas. De igual manera, el cuestionario final evidenció altos niveles de comodidad, aceptación y conocimiento sobre identidades TGNC por parte de quienes tomaron el curso.

En cuanto a estudios latinoamericanos, Ojeda-Beltrán, Ortega-Álvarez y Boom-Carcamo, publicaron en 2020 *Análisis de la percepción de estudiantes presenciales acerca de clases virtuales como respuesta a la crisis del Covid-19*, que exploraba cómo fue la experiencia de lxs alumnxs de décimo semestre inscritos en el programa académico en línea de la carrera de Administración de Empresas, debido a la llegada del Coronavirus. Para recabar los datos, lxs investigadorxs usaron cuestionarios de satisfacción tipo escala de Likert, destinados a medir las percepciones de la educación en línea.

Entre los resultados más relevantes se encontró que lxs estudiantes consideran que las herramientas digitales son útiles para su educación. Sin embargo, menos de la mitad (46,2%) percibía que había aprendido las habilidades necesarias referentes a su profesión mediante el aprendizaje virtual y una avasalladora cantidad de estudiantes encuestadxs, consideraba que

la experiencia de educación presencial es más enriquecedora. Lxs autorxs recomendaron, según los resultados de las encuestas, que lxs docentes den “un mayor uso a la plataforma virtual en los procesos de enseñanza presenciales” (Ojeda-Beltrán et al., 2020, p.28).

A nivel nacional también se han realizado investigaciones sobre la percepción de lxs alumnxs acerca de la educación en línea, con resultados similares. Guayllasaca publicó en 2021 el estudio *Percepción de estudiantes acerca de educación en línea en el marco de la emergencia sanitaria COVID-19 caso 02*. La investigación también usó un cuestionario tipo escala de Likert para medir la motivación de lxs alumnxs de un colegio en la ciudad de Milagro, Guayas, en relación a las clases en línea y las clases presenciales.

Entre los resultados se encontró que la mayoría de alumnxs pensaba que la plataforma usada era de fácil acceso (63%), lo cual supone una ventaja para el interfaz de uso de la misma. También alegaron que las evaluaciones son más fáciles y menos estresantes, aunque el nivel de participación es mucho menor y lxs chicxs creen que aprenden más en clases presenciales. El autor recomendó que se realicen entrevistas a profundidad para conseguir mayor información sobre cómo se desenvuelven de manera particular lxs alumnxs en esta nueva modalidad en línea.

Los autores expuestos en este Estado del arte llegan a conclusiones similares. Además, todas las metodologías son similares: recolectan datos cuantitativos, pero también se enfocan (o recomiendan hacerlo) en los casos particulares de estudio.

Para esta investigación también se revisó la sistematización de la experiencia del curso Representaciones de Género en los Medios, trabajada por Catherine Torres en el año 2020. El estudio *Sistematización de experiencia del diseño e implementación de ecosistema virtual de aprendizaje para el fortalecimiento de capacidades en materia de género de Proyecto Zoom en el 2020*, fue un trabajo conjunto de estudiantes de la Universidad Casa Grande bajo la modalidad de titulación Proyecto de Aplicación Profesional. En el documento

se recomienda medir el impacto del curso a través de la contrastación de información antes de realizarlo y después de finalizarlo. Asimismo, sugirieron armar redes comunitarias para motivar la participación en el proyecto.

## **Diseño Metodológico**

### **Pregunta De Investigación**

¿La experiencia de aprendizaje del curso ‘Representaciones de género en los medios’ permite que lxs aprendices desarrollen los conocimientos, actitudes y competencias necesarias para mejorar la calidad de las representaciones de mujeres y población LGBTQI+ en la producción mediática?

### **Objetivo General**

Conocer la efectividad del curso ‘Representaciones de género en los medios’ para fortalecer conocimientos, actitudes y competencias que permitan a lxs activistas digitales ecuatorianxs mejorar la calidad de las representaciones de mujeres y población LGBTQI+ en su producción mediática durante 2021.

### **Objetivos Específicos**

- Explorar si lxs aprendices del curso adquirieron nuevos saberes o competencias que les permitan mejorar las representaciones mediáticas de las poblaciones afectadas.
- Analizar la autopercepción de aprendizaje de lxs asistentes del curso tras la realización del programa completo.
- Identificar los aspectos positivos y negativos del curso en cuanto al aprendizaje autopercebido por lxs asistentes, para poder sugerir mejoras que puedan aportar a una mayor comprensión de los temas tratados y a la diversificación de contenidos.

### **Método, Enfoque y Alcance**

Para esta investigación se aplicó el estudio de caso. Hernández et al. (2014) señalan que el propósito de este método es documentar una experiencia para analizarla desde la

perspectiva de lxs participantes. Salkind (1998) afirma que este método “revela una diversidad y riqueza de conducta humana que sencillamente no está accesible por ningún otro método” (p.130) y para ello establece que es factible usar una combinación de técnicas de recolección de datos mixtas, es decir, de corte cualitativo o cuantitativo, siempre y cuando la información obtenida de las mismas se complemente. Sin embargo, Hernández et al. recalcan que las conclusiones solo aplican al caso particular, no son extrapolables a la generalidad y tampoco se puede generar correlaciones cuando se analicen los resultados, pues este tipo de estudios se sumergen a profundidad de una única situación y no buscan analizar la amplitud de la misma.

El presente estudio se realizó con un enfoque cualitativo, el mismo que permite obtener información detallada sobre la perspectiva y los puntos de vista particulares de lxs participantes de la investigación (Hernández et al., 2014). Además, la minuciosa recolección de datos que apoya este enfoque fue beneficiosa para el proyecto, pues según Cerrón (2009) permite “comprender, interpretar, criticar y ejecutar la mejora continua del sistema educativo a partir de las huellas pedagógicas” (p.3). De esta manera, se pudo identificar fortalezas y debilidades del curso en relación al objetivo general.

Esta investigación tuvo un alcance exploratorio porque estudia un tema poco explorado (Hernández et al., 2014); y fue elaborada a través de un diseño preexperimental. De acuerdo a Salas (2013), los pre experimentos no poseen todas las características de los experimentos puros, pero a diferencia de los estudios no experimentales, se evidencia una manipulación -aunque sea mínima- de la variable independiente. En otras palabras, en las investigaciones de alcance pre experimental, es posible alterar, aunque de forma ligera, una de las variables, lo que otorga un control mínimo sobre el proceso. En la investigación actual, si bien la naturaleza del objeto de estudio dificultaba someterlo a un ambiente controlado

donde se puedan realizar pruebas, la investigadora sí pudo intervenir en la composición de la muestra.

## **Técnicas y Herramientas**

### ***Evaluación Sumativa***

Para la recolección de datos se usaron dos cuestionarios con distintos objetivos. Uno de ellos fue construido bajo el paradigma de una evaluación sumativa, que según Rosales (2014) “determina si se lograron los objetivos educacionales estipulados, y en qué medida fueron obtenidos para cada uno de los alumnos” (p8.). En la herramienta se incluyeron ejercicios didácticos destinados a medir si existe un fortalecimiento de saberes después de pasar por los módulos de la experiencia en línea y hacer los ejercicios. De esta manera, el cuestionario no solo comprueba el nivel de aprendizaje de lxs cursillistas, sino que proporciona una guía para ajustar y modificar el contenido del curso MOOC para que, en una edición futura, se alinee más a los objetivos perseguidos.

### ***Encuesta De Satisfacción***

La encuesta de satisfacción tuvo el objetivo de medir qué tan cerca de las expectativas de lxs asistentes estuvo la experiencia del curso en línea. Para la investigación se decidió incluir en las respuestas una escala tipo likert con las afirmaciones: (1) Totalmente en desacuerdo. (2) En desacuerdo. (3) Ni de acuerdo ni desacuerdo. (4) De acuerdo. (5) Totalmente de acuerdo. El modelo del cuestionario de satisfacción fue adaptado de la investigación, *Análisis de la percepción de estudiantes presenciales acerca de clases virtuales como respuesta a la crisis del Covid-19* (2020), que elaboraba las premisas de acuerdo a los objetivos que perseguía el proyecto.

## **Objeto De Estudio y Muestra**

El objeto de estudio fue el curso MOOC ‘Representaciones de género en los medios’. La unidad de análisis fueron lxs activistas de redes sociales que participan activamente en la



promoción de los temas de género. Entre los criterios de inclusión se encuentran que fueran ecuatorianxs y mayores de edad. Sus publicaciones debían tener un buen *engagement* (mínimo 25 *retweets* y *likes* en Twitter y mínimo 500 *likes* en Instagram). Podían haber sido consultadxs por medios de comunicación como columnistas o líderes de opinión o pertenecer a un colectivo que lucha por los derechos humanos por más de un año. La muestra fue no probabilística y se escogió a las personas que la conformaron mediante la técnica de bola de nieve. Se contó con 18 activistas, que se integraron al proyecto general junto a otros generadores de contenido, dando como resultado 128 sujetos.

### **Lugar y Temporalidad**

La presente investigación abarcó los meses de julio a noviembre. En este tiempo se convocó a lxs activistas digitales, que tomaron el curso virtual y realizaron los cuestionarios en los tiempos establecidos. Debido a la pandemia del Covid-19 en el país, todo el contacto que se tuvo con lxs participantes fue mediante vías telemáticas como WhatsApp o redes sociales. Cabe resaltar que el curso MOOC fue elaborado a partir de la virtualización de la cotidianidad, ocasionada por la llegada del Coronavirus al Ecuador.

### **Confiabilidad y Plan De Campo**

Para llevar a cabo esta investigación, primero se diseñaron las herramientas de recolección de datos con base en la metodología usada por expertxs en estudios internacionales similares. En esta primera fase se creó una evaluación de tipo sumativa y un cuestionario de satisfacción. Para garantizar la confiabilidad del estudio, las herramientas de recolección de datos pasaron por la prueba de Lawshe. Esta evalúa el contenido del cuestionario bajo tres premisas: pregunta no necesaria, pregunta útil pero no esencial y pregunta esencial. Un total de 15 expertxs del área de investigación examinaron los cuestionarios de salida y satisfacción, y todas las preguntas pasaron la prueba con buenos resultados (ver tablas 1 y 2), de modo que probaron ser ideales con relación a los objetivos

planteados en la investigación. Además, se aplicó los cuestionarios a un grupo de control previo al pilotaje con lxs activistas digitales para garantizar que el nivel de dispersión no sea muy alto. Se usó el Software de SPSS para medir la dispersión de los resultados y posteriormente aplicarla a la muestra y se midió el coeficiente de correlación mediante la técnica alfa de Cronbach, con resultados positivos para los cuestionarios (ver tablas 3 y 4). En la tabla 5 se puede observar el plan de trabajo que se ha seguido en la investigación.

**Tabla 5**

*Cronograma de actividades*

Fecha	Actividad	Estado
Del 2 de junio de 2021 al 23 de junio de 2021.	Diseño de las herramientas de recolección de datos	Finalizado
Del 29 de junio de 2021 al 12 de julio del 2021	Revisión de expertxs y validación de las herramientas mediante la técnica IVC Lawshe	Finalizado
Del 13 de julio al 31 de agosto del 2021	Prepilotaje de las herramientas / contacto con lxs sujetxs de estudio	Finalizado
Del 3 al 5 de septiembre	Segunda validación de las herramientas mediante el coeficiente de Cronbach.	Finalizado
Del 6 de septiembre al 3 de noviembre	Aplicación de las herramientas a lxs sujetxs de estudio.	Finalizado

**Consideraciones Éticas**

Antes de cada encuesta o evaluación, se explicó a lxs participantes las intenciones del estudio y se llegó a acuerdos de Consentimiento informado. En el texto de dichos acuerdos se explicita que los datos recabados son utilizados únicamente con fines académicos y que las identidades de lxs participantes permanecerán en secreto para cuidar su identidad y evitar conflictos que puedan poner en riesgo su integridad laboral y personal.

## Resultados

El curso ‘Representaciones de género en los medios’ fue piloteado desde finales de agosto hasta noviembre del 2021. Se contactó a un total de 45 activistas digitales, de lxs cuales 32 respondieron a la convocatoria y accedieron a hacer el curso. No obstante, en el transcurso de los dos meses y medio, 14 activistas se retiraron del proceso, dejando un total de 18 cursillistas que lograron finalizar el MOOC y contestar la prueba de salida, así como el cuestionario de satisfacción. Según los datos recopilados en las diferentes herramientas, la edad promedio de las personas que tomaron el curso fue de 28 años. De ellxs, 12 se identificaron como mujeres, cinco como hombres y una persona como ‘otro’. Además, 10 personas indicaron que su género es femenino, seis masculino, y dos, ‘otro’. Esto dio como resultado la participación de cinco hombres cisgénero, 11 mujeres cisgénero, un hombre trans y una mujer trans.

### *Curso*

A continuación, se presentarán los datos de la participación y desarrollo del curso MOOC, obtenidos mediante la plataforma donde se alojó el mismo. Cabe resaltar que esta información se generó automáticamente a través del software de métricas incorporado en la página laescuela.pro., en la cual lxs cursillistas tuvieron que crear un usuario para poder tomar el curso.

### **Tabla 6**

*Métricas generales de lxs participantes*

Nombre	Fecha de inicio	Fecha de finalización	Tiempo total del curso	Tiempo total en la plataforma
Cursillista 1	30/8/2021	20/9/2021	21 d	21d 20h 2m 39s
Cursillista 2	2/9/2021	3/9/2021	1 d	16h 21m 25s
Cursillista 3	6/9/2021	7/9/2021	1 d	23h 3m 25s
Cursillista 4	11/9/2021	11/9/2021	27 m	27m 48s
Cursillista 5	12/9/2021	13/9/2021	1 d	1h 18m 30s
Cursillista 6	19/9/2021	19/9/2021	6 m	6m 55s
Cursillista 7	22/9/2021	23/9/2021	1 d	8h 32m 57s
Cursillista 8	23/9/2021	24/9/2021	1 d	1h 19m 14s
Cursillista 9	26/9/2021	26/9/2021	1 h	1h 42m 15s
Cursillista 10	26/9/2021	29/9/2021	3 d	2d 23h 49m 57s
Cursillista 11	4/10/2021	4/10/2021	48 m	48m 59s
Cursillista 12	4/10/2021	4/10/2021	3 h	3h 40m 28s
Cursillista 13	4/10/2021	4/10/2021	1 h	1h 46m 25s
Cursillista 14	10/10/2021	12/10/2021	2 d	1d 17h 52m 33s
Cursillista 15	12/10/2021	26/10/2021	14 d	14d 15h 32m 58s
Cursillista 16	20/10/2021	22/10/2021	2 d	2d 5h 46m 40s
Cursillista 17	1/11/2021	1/11/2021	3 h	3h 12m 34s
Cursillista 18	1/11/2021	1/11/2021	2 h	2h 33m 53s

Fuente: Elaboración propia.

El primer registro de lxs participantes se dio el 30 de agosto de 2021 y el último, el 1 de noviembre de 2020, dando como resultado un total de 63 días días de pilotaje del curso. Si bien el tiempo que le tomó a cada unx desarrollar el curso varía desde los 21 días hasta 1 hora, en promedio, lxs cursillistas se tomaron 3 días para completar los tres módulos y los tres talleres que conforman el pensum. Asimismo, permanecieron activos en la plataforma -ya sea desarrollando actividades, revisando el material complementario u observando los videos- un promedio de 60 horas, equivalente a dos días y medio.

### **Tabla 7**

*Cuestionario primera unidad 'Sobre las representaciones'*

<b>Nombre</b>	<b>Número de intentos</b>	<b>Tiempo total empleado</b>
Cursillista 1	1	10 s
Cursillista 2	1	12 s
Cursillista 3	1	6 s
Cursillista 4	1	3 s
Cursillista 5	1	15 s
Cursillista 6	1	13 s
Cursillista 7	1	20 s
Cursillista 8	1	10 s
Cursillista 9	1	15 s
Cursillista 10	1	6 s
Cursillista 11	1	11 s
Cursillista 12	1	10 s
Cursillista 13	1	18 s
Cursillista 14	1	12 s
Cursillista 15	1	14 s
Cursillista 16	1	36 s
Cursillista 17	1	13 s
Cursillista 18	1	22 s

Fuente: Elaboración propia.

En el primer módulo, el cuestionario ‘Sobre las representaciones’ fue el primer punto de evaluación al cual lxs cursillistas se enfrentaron. Como se observa en la tabla siete, todxs lxs participantes pudieron pasar la prueba -que consistía en identificar cuál es el papel de las representaciones- exitosamente, en el primer intento. Además, en promedio este cuestionario les tomó 13,6 segundos (14 segundos) para responder. En el segundo cuestionario de la primera unidad, ‘Impacto de los medios’, lxs cursillistas tenían que responder una pregunta acerca de cómo se vinculaba la comunicación con la construcción de los imaginarios colectivos. En este, 17 de 18 participantes lograron responder correctamente en el primer intento, y solo a una persona le tomó dos intentos poder completar el cuestionario. Además, el tiempo promedio de respuesta fue mayor al de la primera evaluación, con 14,5 segundos (15 segundos).

En la segunda unidad se encuentra el tercer cuestionario del curso, ‘Medios en Ecuador’. En dicha actividad lxs participantes debían responder una pregunta sobre la

cantidad de las representaciones LGBTIQ+ en los medios del país. Todxs lxs cursillistas lograron responder de manera acertada en el primer intento y el promedio del tiempo de respuesta registrado fue de 21,17 segundos (21 segundos).

**Tabla 8**

*Cuestionario tercera unidad 'Género y sexo'*

Nombre	Número de intentos	Tiempo total empleado
Cursillista 1	1	16 s
Cursillista 2	1	19 s
Cursillista 3	3	50 s
Cursillista 4	1	43s
Cursillista 5	3	53 s
Cursillista 6	2	49 s
Cursillista 7	1	32 s
Cursillista 8	1	78 s
Cursillista 9	2	63 s
Cursillista 10	2	28 s
Cursillista 11	2	108 s
Cursillista 12	1	31 s
Cursillista 13	2	32 s
Cursillista 14	2	192
Cursillista 15	1	19 s
Cursillista 16	8	101 s
Cursillista 17	2	54 s
Cursillista 18	5	74 s

Fuente: Elaboración propia.

En la tercera unidad se encuentra el cuarto cuestionario del curso, denominado 'Género y sexo'. Tal como su nombre lo indica, lxs participantes tenían que diferenciar entre los conceptos de género y sexo; y en la plataforma se registraron desde uno hasta cinco intentos por participante para responder correctamente esta pregunta. En promedio, a lxs 18 cursillistas les tomó dos intentos y el tiempo de respuesta fue el más alto, de aproximadamente 58,74 segundos (59 segundos).

El quinto cuestionario también evalúa conocimientos de la tercera unidad, se denomina 'Roles de género'. En esta actividad, lxs participantes tenían que reflexionar acerca

de la relación entre los roles de género tradicionales y la construcción de la identidad. A 17 de los 18 cursillistas les tomó un solo intento responder correctamente este cuestionario y el tiempo promedio de respuesta fue de 8 segundos.

**Tabla 9**

*Cuestionario tercera unidad 'Nomenclatura LGBTIQ+'*

Nombre	Número de intentos	Tiempo total empleado
Cursillista 1	1	30 s
Cursillista 2	1	43 s
Cursillista 3	1	18 s
Cursillista 4	1	80 s
Cursillista 5	1	35 s
Cursillista 6	5	212 s
Cursillista 7	1	35 s
Cursillista 8	1	24 s
Cursillista 9	1	37 s
Cursillista 10	1	19 s
Cursillista 11	1	30 s
Cursillista 12	1	25 s
Cursillista 13	1	22 s
Cursillista 14	1	37 s
Cursillista 15	6	78 s
Cursillista 16	2	65 s
Cursillista 17	3	66 s
Cursillista 18	1	37 s

Fuente: Elaboración propia.

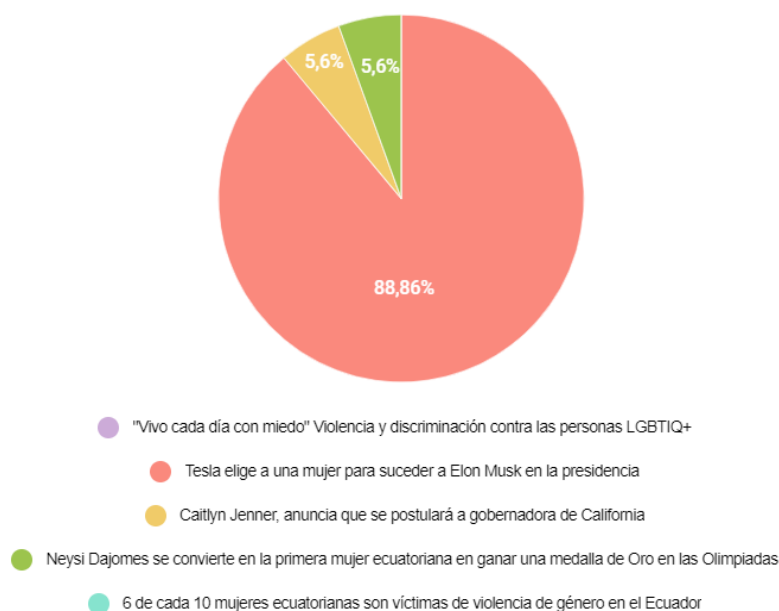
El último punto de evaluación de la tercera unidad -y del curso- correspondía a un ejercicio en el que se debía identificar qué significa la nomenclatura LGBTIQ+. De acuerdo a la data recogida por la plataforma donde se alojó el curso, a varios participantes les tomó más de un intento responder correctamente este cuestionario. Como se evidencia en la tabla nueve, el número de intentos va desde uno hasta seis. Además, el tiempo promedio de respuesta fue el segundo más alto: 49,61 segundos (50 segundos).

### *Cuestionario De Salida*

Tras culminar el curso ‘Representaciones de género en los medios’, lxs participantes tuvieron que realizar un cuestionario de salida. Este se encontraba destinado a examinar si lxs cursillistas habían adquirido conocimientos en algunas áreas después de tomar el curso.

#### **Figura 1**

*Resultados: ¿Cuáles de estos titulares te parecen machistas/sexistas?*



Nota: Las opciones que no se visibilizan en el gráfico obtuvieron 0 respuestas. Fuente: elaboración propia.

La primera pregunta del cuestionario tenía que ver con identificar la violencia simbólica dentro de titulares que se encuentran cotidianamente en los medios. Como se observa en la figura 1, el 88,86% de los participantes (16 personas) contestó la opción dos: “Tesla elige a una mujer para suceder a Elon Musk en la presidencia”. De acuerdo al equipo de investigadorxs del proyecto general que armó el cuestionario, esta era la opción correcta. Además, el 5,6% (una persona) eligió la opción 3: “Caitlyn Jenner, anuncia que se postulará a gobernadora de California” y otro 5,6% (una persona) optó por “Neysi Dajomes se convierte en la primera mujer ecuatoriana en ganar una medalla de Oro en las Olimpiadas”. Los

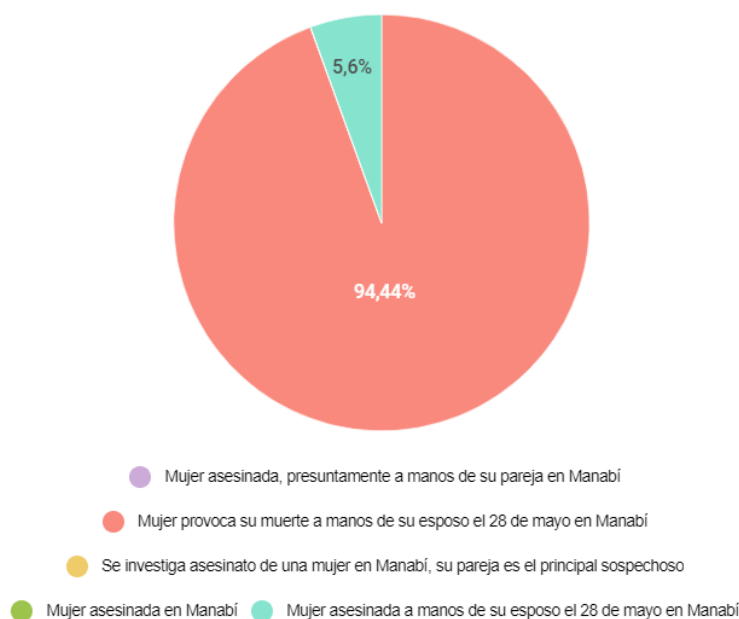


titulares ““Vivo cada día con miedo" Violencia y discriminación contra las personas LGBTIQ+” y “6 de cada 10 mujeres ecuatorianas son víctimas de violencia de género en el Ecuador” tampoco fueron elegidos por ningunx de lxs participantes..

En el cuestionario hubo otra pregunta con un mecanismo similar: elegir el titular machista o sexista. En este caso, el 77,78% de lxs participantes (14 personas) escogieron la opción “Messi, Higuain y una mujer, candidatos al mejor gol del año en Europa”, la misma que era considerada como la correcta por el equipo de investigación. El 22,22% (cuatro personas) eligieron la opción “Las mujeres trajeron gloria al Ecuador en los juegos olímpicos y paralímpicos”; y los titulares “María Daniela Contreras, la joven promesa del deporte”; “Sandra y la esperanza para miles de niñas” y “50% de mujeres víctimas de violencia no la reportan pues no la identifican como tal” no fueron elegidos por nadie.

## Figura 2

*Resultados: Lee el fragmento de la siguiente noticia. A partir de esta información, ¿Cuál crees que sería un titular NO adecuado?*



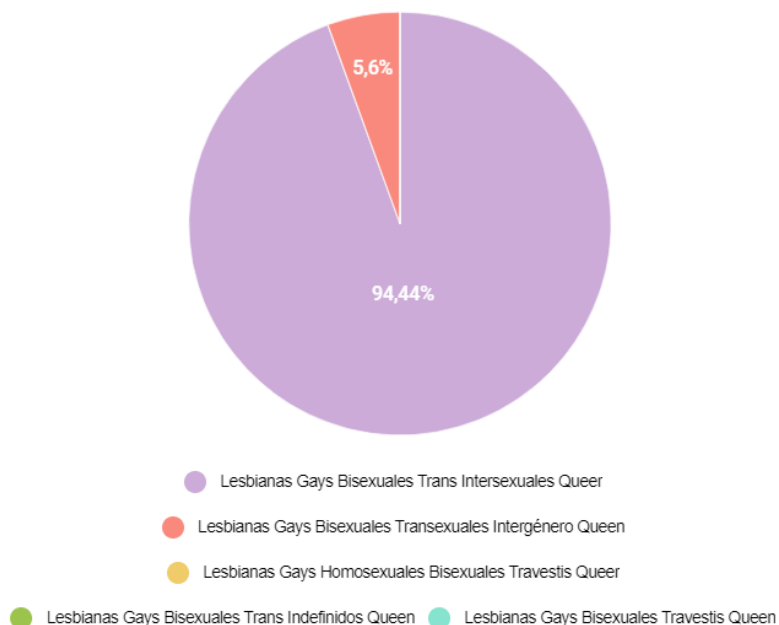
Nota: Las opciones que no se visibilizan en el gráfico obtuvieron 0 respuestas. Fuente: elaboración propia.

En esta pregunta se adjuntaba un par de párrafos de una noticia sobre un femicidio local, extraída de El Universo, y lxs encuestadxs tenían que identificar el titular que estaba redactado de forma que perpetuaba la violencia simbólica hacia una persona o grupo de personas. El 94,44 % de lxs participantes (17 personas) eligieron la opción “Mujer provoca su muerte a manos de su esposo el 28 de mayo en Manabí”, la misma que según la información proveída en la nota y el estado de la investigación, era correcta porque tenía un enfoque violento. El 5,6% (una persona) optó por señalar el titular “Mujer asesinada a manos de su esposo el 28 de mayo en Manabí”; mientras que las opciones “Mujer asesinada, presuntamente a manos de su pareja en Manabí”; “Se investiga asesinato de una mujer en Manabí, su pareja es el principal sospechoso” y “Mujer asesinada en Manabí” no fueron elegidas por nadie.

En el cuestionario hubo otro ejercicio con un mecanismo parecido: identificar el titular erróneo. En el segundo caso se adjuntó un fragmento de una noticia sobre el asesinato de una mujer trans en Guayaquil, extraída de Vistazo. La respuesta “Mujer trans muere en Guayaquil por ser LGBTQI+” fue la más elegida, por el 61,11% de lxs cursillistas. Esta era considerada la opción correcta por quienes diseñaron el cuestionario. Sin embargo, el 77,78% (cuatro personas) eligió “Mujer trans fue asesinada a golpes en su domicilio en Guayaquil” como la opción correcta, y el 16,67% (tres personas), optó por “Mujer trans asesinada en su hogar en el noroeste de Guayaquil”. Las opciones “Investigan la muerte de una mujer trans en Guayaquil” y “Mujer trans asesinada en su hogar en Monte Sinaí” no fueron elegidas.

### **Figura 3**

*Resultados: ¿Conoces qué significan las siglas LGBTQI+?*



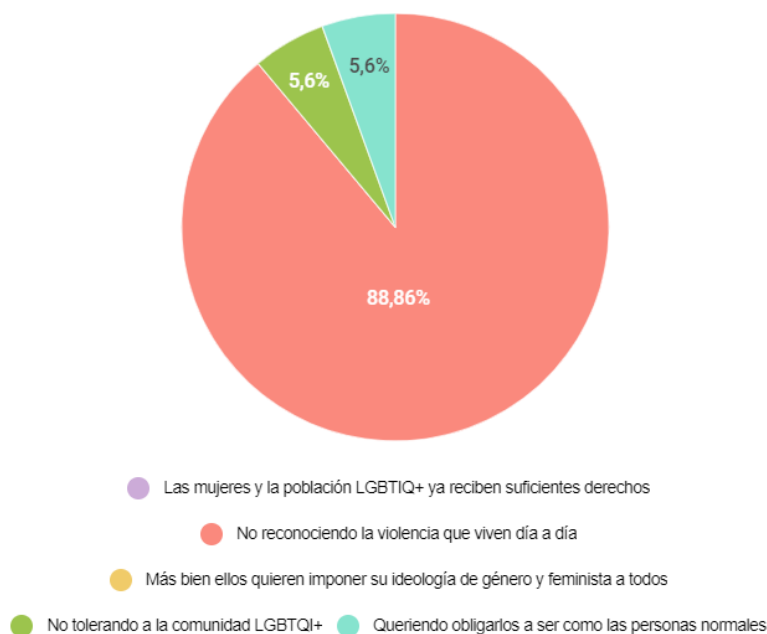
Nota: Las opciones que no se visibilizan en el gráfico obtuvieron 0 respuestas. Fuente: elaboración propia.

En esta pregunta, el 94,44% (17 personas) acertaron con la respuesta “Lesbianas Gays Bisexuales Trans Intersexuales Queer”. Solo un 5,6% (una persona) eligió una opción diferente, que en este caso fue la segunda: “Lesbianas Gays Bisexuales Transexuales Intergénero Queen”. La diferencia entre estas dos opciones radica en ‘intersexuales’ e ‘intergénero’, siendo la segunda denominación no correspondiente a la sigla. El resto de opciones no fueron elegidas por ninguna persona.

De corte similar, otra pregunta del cuestionario estaba orientada a verificar si lxs cursillistas habían entendido la diferencia entre género y sexo. El 100% (lxs 18 participantes) contestaron de manera correcta al elegir la opción “El sexo hace referencia a lo biológico y el género tiene que ver con una construcción social”.

#### **Figura 4**

*Resultados: ¿Cómo crees que se vulneran estos derechos hacia la población LGBTIQ+ y mujeres?*



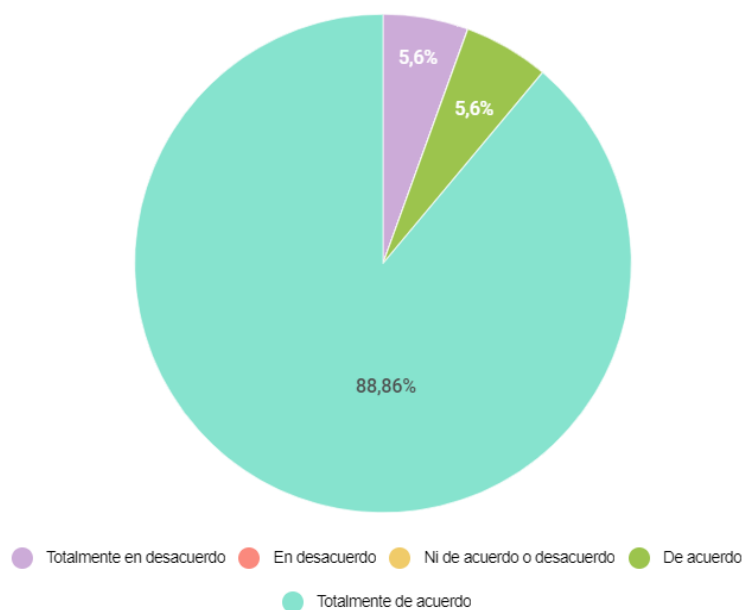
Nota: Las opciones que no se visibilizan en el gráfico obtuvieron 0 respuestas. Fuente: elaboración propia.

La siguiente pregunta del cuestionario buscaba conocer la percepción de lxs participantes sobre las luchas de los colectivos de mujeres y LGBTQI+. El 88,86% (16 personas) indicó que se vulneran los derechos “No reconociendo la violencia que viven día a día”. El 5,6% (una persona) seleccionó la opción “No tolerando a la comunidad LGBTQI+”; y otra persona optó por “Queriendo obligarlos a ser como las personas normales”. Las opciones de corte distinto, como “Más bien ellos quieren imponer su ideología de género y feminista a todos” y “Las mujeres y la población LGBTQI+ ya reciben suficientes derechos” no fueron seleccionadas por este grupo objetivo.

De manera similar, en la actividad “Selecciona cuál de estas afirmaciones se acerca más a tu realidad”, se evidenció que el 88,86% (16 personas) indicó que piensa que “Todo individuo tiene derecho a la vida, a la libertad y a la seguridad de su persona”. El 5,6% (una persona) considera que “Se puede hablar de derechos humanos sin hablar de mujeres”, y otra persona cree que “Las personas normales a menudo discriminan a las que no lo son”.

**Figura 5**

*Respuesta: ¿Crees que el contenido producido por los medios impacta en la situación de violencia que vive la población LGBTIQ+ y las mujeres?*



Nota: Las opciones que no se visualizan en el gráfico obtuvieron 0 respuestas. Fuente: elaboración propia.

Con esta pregunta, que también es de percepción, el 88,86% (16 personas) está “Totalmente de acuerdo” y el 5,6% (una persona) está “de acuerdo”. Sin embargo, se evidencia una sola persona que se encuentra en desacuerdo total. Tras haber tomado el curso, no hay personas que se encuentran indecisas o indiferentes, con la opción “Ni de acuerdo o desacuerdo”.

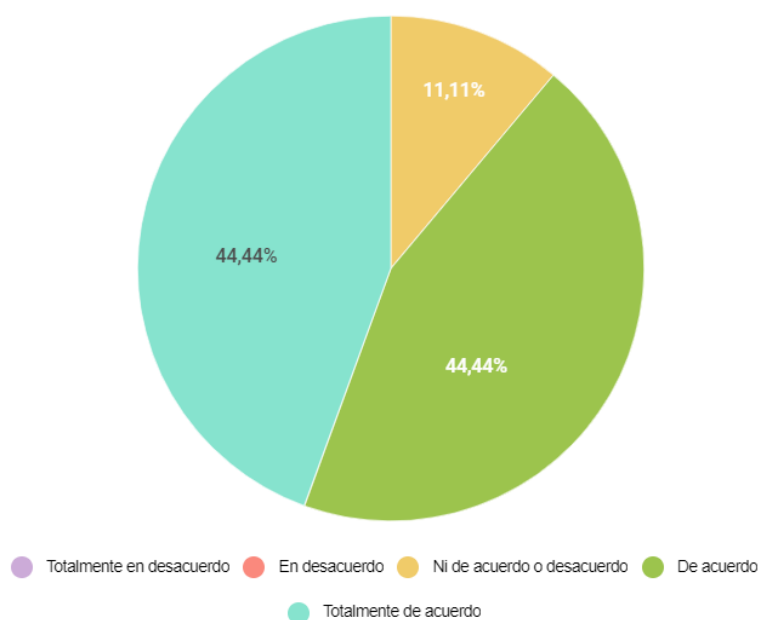
De manera similar a esta pregunta, se cuestionó a lxs participantes si creen que los personajes LGBTIQ+ homofóbicos que se transmiten en los medios guardan alguna relación con las actitudes violentas hacia la comunidad. El 88,86% (16 personas) está “Totalmente de acuerdo” y el 5,6% (una persona) está “de acuerdo”. Como en la pregunta anterior, una sola persona se encuentra “Totalmente en desacuerdo”.

### *Encuesta De Satisfacción*

Este cuestionario de autopercepción de la satisfacción del aprendizaje estaba destinado a medir qué si se cumplieron las expectativas de lxs asistentes sobre el curso y si creen que la experiencia de aprendizaje les dejó herramientas para mejorar en el ámbito personal y/o profesional.

#### **Figura 6**

*Considero que mis expectativas de aprendizaje fueron satisfechas con este curso*



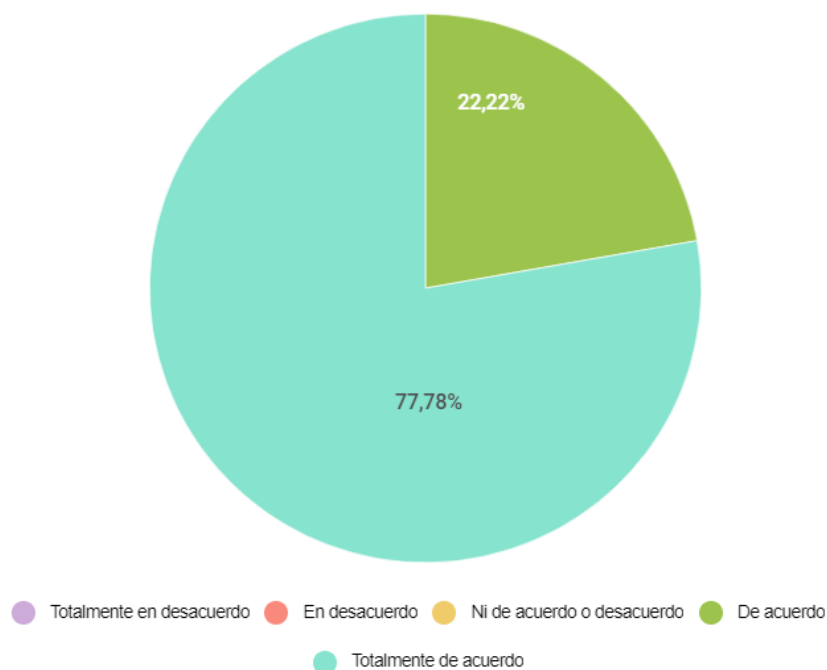
Nota: Las opciones que no se visualizan en el gráfico obtuvieron 0 respuestas. Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar en el gráfico, la mayoría de lxs cursillistas indicó en la encuesta que se encuentra satisfechx con el aprendizaje logrado, debido a que sus expectativas coincidieron con el contenido y la forma de distribución del curso. El 44,44% (ocho personas) eligió la opción “Totalmente de acuerdo”, y una porción igual eligió la opción “De acuerdo”. Existe, sin embargo, un 11,11% (dos personas) a quienes la experiencia de aprendizaje, en primera instancia, parece haberles resultado indiferente. También se cuestionó a lxs participantes si creían que lograron los objetivos del curso y sus respuestas

fueron “Totalmente de acuerdo”, con un 55,56% (10 personas) y “De acuerdo”, con 44,44% (ocho personas).

### Figura 7

*Reconozco el contenido en los medios que atente de manera violenta hacia las mujeres y miembros de la población LGBTQI+*



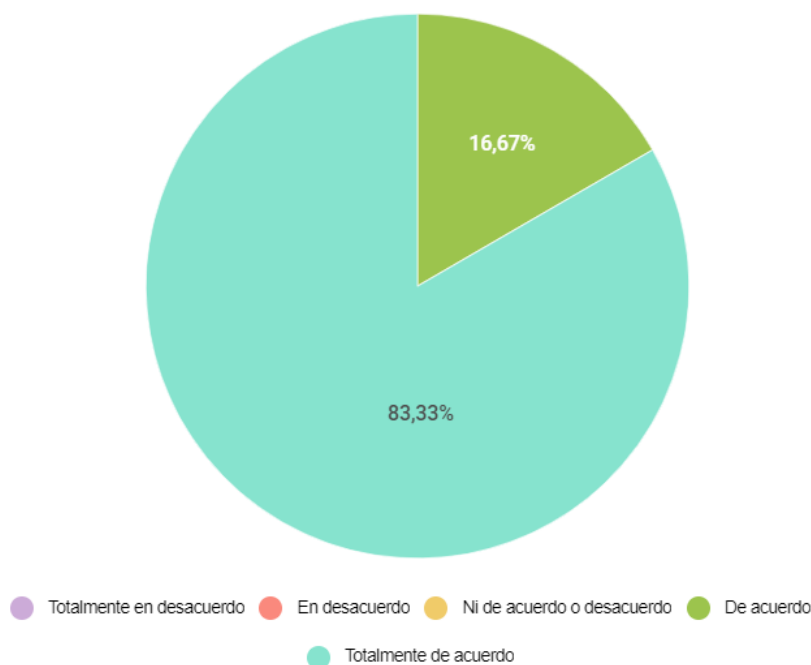
Nota: Las opciones que no se visibilizan en el gráfico obtuvieron 0 respuestas. Fuente: elaboración propia.

En cuanto a autopercepción de aprendizaje, las cifras se muestran alentadoras. Según las cifras expuestas en el gráfico 7, todxs lxs cursillistas son capaces de reconocer el contenido mediático que presenta violencia simbólica hacia la población LGBTQI+ y las mujeres. Asimismo, todxs lxs asistentes indicaron que lograron entender la importancia de las representaciones en la construcción de referentes culturales (88,89% -16 personas- “Totalmente de acuerdo” y 11,11% -dos personas- “De acuerdo”), tema que se abordó a profundidad en el curso. En complemento, las cifras muestran que el 77,78% (14 personas) de lxs cursillistas están “totalmente de acuerdo” con la afirmación “Entiendo el poder que se me fue otorgado como creador de contenido al construir realidades e imaginarios en los

espectadores” y el 22,22% (cuatro personas), “De acuerdo”, que también denota una autopercepción positiva.

### Figura 8

*He llegado a comprender la importancia de que las personas se vean reflejadas de manera justa en los medios*



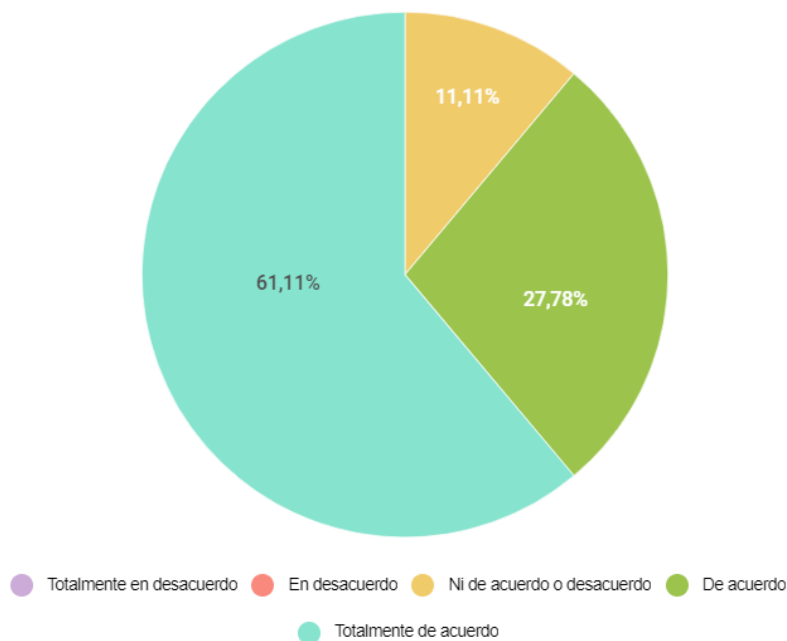
Nota: Las opciones que no se visibilizan en el gráfico obtuvieron 0 respuestas. Fuente: elaboración propia.

Los datos del cuestionario de satisfacción también apuntan a un posible proceso de reflexión personal a partir de los conocimientos adquiridos. En esta afirmación, el 83,33% de lxs cursillistas (15 personas) indicó estar “Totalmente de acuerdo”, y el 16,67% restante (tres personas) marcaron la opción “de acuerdo”, que sigue siendo positiva. De igual forma, más del 80% coincidió en estar “Totalmente de acuerdo” en que ahora “Entiende las consecuencias que una representación violenta puede tener para una comunidad, población, etnia, etc. determinada”. En ninguna de estas dos preguntas lxs participantes seleccionaron “Totalmente en desacuerdo”, “En desacuerdo” o “Ni de acuerdo o desacuerdo”

### Figura 9



*Considero que he obtenido herramientas para repensar las representaciones de género tradicionales*



En cuanto a las preguntas sobre la utilidad del curso, la mayoría de resultados son positivos pero se evidencia un mayor número de respuestas que no están “Ni de acuerdo o desacuerdo”. En la primera pregunta, que se muestra en el gráfico 9, la mayoría de asistentes (61,11%, equivalente a 11 personas) estuvo “Totalmente de acuerdo” en que los contenidos les proporcionaron nuevas herramientas para ayudarlos a diversificar las representaciones de género en los productos que elaboran, y un 27,78% (cinco personas) estuvo “De acuerdo” con esta afirmación. Sin embargo, se identificó un 11,11% de asistentes (dos personas) que manifestó indiferencia.

Igualmente, en la pregunta “Considero que puedo implementar en mis proyectos representaciones de género diferentes y empáticas a diferencia de las comúnmente utilizadas”, las respuestas fueron en su mayoría positivas, con la excepción de 5,6% (una persona) que marcó la opción de “Ni de acuerdo o desacuerdo”. El 77,78% (14 personas) indicaron estar “Totalmente de acuerdo” con que los aprendizajes adquiridos podrían

aplicarse a su quehacer profesional, y el 16,67% restante (tres personas), estuvo “De acuerdo” con ello.

Finalmente, a lxs cursillistas se les preguntó si sentían que el curso abordó temas de igualdad de género y si estos les dejaron enseñanzas que les sean útiles para crear contenido responsable y empático con todxs. 55,56% (10 personas) estuvieron “Totalmente de acuerdo”. Se observa que aumenta el volumen de “De acuerdo” con respecto a las otras preguntas de utilidad: 33,33% (seis personas). Y si bien existe un 11,11% (dos personas) que indicaron estar “Ni de acuerdo o desacuerdo”, este volumen de respuesta no supera al de las otras preguntas.

### **Discusión De Resultados**

Durante el pilotaje del curso ‘Representaciones de género en los medios’ se identificó algunas fallas, especialmente en términos de usabilidad, que podrían afectar potencialmente el proceso de aprendizaje de lxs cursillistas. Por ejemplo, si bien los datos indican que les tomó un aproximado de 60 horas -más de dos días- para terminar los tres módulos y realizar los talleres finales, varixs experimentaron fallas técnicas a la hora de ingresar a la plataforma o explorar algunos contenidos. La falta de comunicación directa con lxs personas encargadas del soporte web, en estos casos retrasaba el proceso de aprendizaje hasta un día. Como se mencionó en el apartado del marco conceptual, Isman et al. (2009) afirman que, en la educación *online*, es imprescindible que se solucionen los problemas técnicos de manera rápida y eficaz, para que lxs estudiantes puedan alcanzar sus metas sin problemas y obtengan una experiencia de aprendizaje satisfactoria.

El acompañamiento de lxs instructorxs en el proceso de aprendizaje ha sido abordado varias veces en los estudios que analizan las experiencias de aprendizaje en línea. En la investigación *Towards Culturally Inclusive MOOCs: A Design-based Approach*, publicada en

2019 por Taheri, Hölzle y Meinel, se recomienda mantener una comunicación activa entre cursillistas e instructorxs o encargadxs, para que estxs últimxs motiven a terminar el curso. No obstante, la finalización de los módulos depende también de otros factores, entre ellos el tiempo disponible de lxs participantes. Esta realidad se evidenció precisamente en el pilotaje del curso Representaciones de Género en los medios, pues de lxs 32 activistas que iniciaron la experiencia de aprendizaje, solo 18 la terminaron. Efectivamente existió una constante comunicación con la investigadora encargada, e incluso se conformó un grupo de WhatsApp para recordar fechas y resolver problemas; pero lxs cursillistas que se quedaron rezagadxs en el camino atribuyeron su retiro del proceso a la falta de tiempo por sus actividades personales y la extensión del curso, que no se adaptaba a su agenda.

Asimismo, como Orozco y García (2017) mencionaron, para aprender y culminar exitosamente un proceso de aprendizaje, es necesario tener una serie de conocimientos previos, incluidos aquellos relacionados a las herramientas tecnológicas. En el curso se proponía la edición de imágenes y PDFs descargables, pero el no tener conocimientos técnicos para realizar aquello complejizaba la experiencia de algunxs usuarixs. Incluso existió una participante que estuvo a punto de salirse del proceso por esta razón. Sin embargo, como Chiecher et al. (2014) propusieron, la resolución de conflictos es una habilidad necesaria en la educación en línea, y en este caso lxs 18 cursillistas supieron buscar alternativas para continuar su aprendizaje.

Una ventaja del diseño del curso es que les permitió a lxs participantes responder las preguntas de los cuestionarios de cada módulo hasta que dieran con la respuesta correcta. De esta manera que se garantizaba la motivación a través de una actividad retadora pero alcanzable, como planteó Locke (1960).

En cuanto al contenido, las métricas expuestas en el apartado de resultados indican que, en general, lxs cursillistas fueron capaces de interiorizar los aprendizajes de cada

módulo. Esto se evidencia en que la mayoría de participantes pudo acertar las preguntas de las evaluaciones de cada módulo del curso en pocos intentos. Pese a ello, la unidad 2, denominada ‘Género y sexo’, tuvo el mayor número de intentos y el mayor tiempo de respuesta. Esto no quiere decir que no haya habido un aprendizaje, pues en la prueba de salida se cuestionó específicamente sobre la diferencia entre estos dos conceptos y el 100% de lxs participantes respondió correctamente, sino que quizá hay pocos espacios para reflexionar sobre estas definiciones hasta llegar a la evaluación del módulo. Un caso similar ocurrió con la prueba de la nomenclatura LGBTIQ+ en el curso, aunque en la prueba de salida 17 de 18 cursillistas acertaron en la respuesta.

La prueba post curso también deja entrever que se aprendió el significado de violencia simbólica y se adquirió la habilidad de reconocerla en los medios. Como se observó en las figuras 1 y 2, y las preguntas similares, más del 50% de lxs cursillistas pudo identificar titulares violentos que día a día aparecen en la esfera mediática ecuatoriana. También más del 80% reconoció que la invisibilización de un grupo es una forma de violencia. Asimismo, más del 80% llegó a la conclusión de que a través de los medios se reproducen las relaciones de poder implícitas en la violencia simbólica, como teorizaron Bordieu y Passeron (1960); y que el contenido que se ve moldea el imaginario colectivo, como argumentaron Rodríguez et al. (2016).

Entre los objetivos planteados en este documento se encuentra el análisis de la autopercepción de aprendizaje de lxs asistentes del curso tras la culminación del programa, el mismo que se logró a través de un cuestionario de satisfacción. En general, las respuestas son positivas: más del 80% indicó sentir que sus expectativas de aprendizaje fueron satisfechas y una cifra similar expresó que el curso le dejó un beneficio, en este caso, herramientas para replantear sus representaciones de género. Ya que la motivación y la autopercepción de aprendizaje están ligadas al provecho que lxs cursillistas puedan obtener de aquella experiencia

de aprendizaje (Isman et al, 2009), entonces se puede determinar que el aprendizaje fue satisfactorio, al menos para la mayoría de asistentes.

Tras el análisis de los resultados, también se pudo identificar a un pequeño grupo de cursillistas que indicaron haberse sentido indiferentes en cuanto a los beneficios o herramientas que obtuvieron tras pasar la experiencia de aprendizaje. Esto podría significar que el curso no está diseñado para brindar un aprendizaje universal o que falta profundidad, ya que si bien lxs activistas digitales en este campo son personas que se instruyen continuamente, no quiere decir que todxs tengan el mismo nivel de conocimientos en el tópico. De hecho, el perfil de este grupo indica que son personas que no están seguras de si el curso cumplió con sus expectativas y de que pese a que adquirieron los conocimientos, no saben si podrán aplicarlos o no en sus lugares de trabajo.

Este hallazgo inesperado complejiza la consecución del objetivo que busca explorar si lxs aprendices del curso adquirieron nuevos saberes o competencias que les permitan mejorar las representaciones mediáticas de las poblaciones afectadas. Aún así, con esta información sí se pudo llegar a identificar los aspectos positivos y negativos del curso en cuanto al aprendizaje autopercebido por lxs asistentes. Es importante recordar que, debido a la metodología aplicada, el estudio de caso, los resultados no son generalizables, sino que solo son aplicables para este caso: lxs 18 activistas digitales que culminaron el curso en el tiempo estipulado.

### **Conclusiones y Recomendaciones**

El curso Representaciones de Género en los medios, en general, ha dejado críticas positivas en lxs activistas digitales que han podido pasar por esta experiencia en el pilotaje descrito en esta investigación. La mayoría de personas obtuvo un aprendizaje significativo después de

pasar por los módulos y los tests, y una autopercepción de que su proceso fue satisfactorio, pese a las dificultades que encontraron en el camino.

El estudio fue exitoso en la consecución del objetivo general, pues pudo verificarse que, en efecto, lxs participantes fortalecieron habilidades y saberes que podrían ayudarles a diversificar sus representaciones de género. Asimismo, se pudo evaluar las experiencias de aprendizaje con precisión gracias a las herramientas de recolección de datos, y en consecuencia se identificaron puntos débiles y fortalezas del curso. Sin embargo, y debido a que lxs activistas son un grupo que se empapa del tema con frecuencia, se complejizó conocer si se generaron nuevos saberes que les ayuden a mejorar su trabajo, o si se lxs motivó suficiente a ello.

Fruto de esta investigación se encontró que hay perfiles de aprendizaje que valdría la pena explorar más a profundidad en trabajos futuros. También se sugiere acompañar la investigación de entrevistas con dichos perfiles, o quizá implementar una prueba de entrada y salida más específicas, en especial si se quiere continuar trabajando con activistas digitales o personas conocedoras del tema. Otro aspecto que se sugiere es que durante el pilotaje o la ejecución del curso, se busquen alternativas para mejorar la comunicación de los cursillistas con el soporte técnico, que se contemple la serie de conocimientos técnicos que se necesitan (como la edición de material en PDF) o que se propongan más facilidades para lxs cursillistas en cuanto a este aspecto.

### **Referencias Bibliográficas**

- Alcántara, E. (2017). Violencia simbólica contra las mujeres: Cuando un chiste despertó mi curiosidad sobre el género. *Revista Estudios Culturales*, 10(19), 27-34.
- Alexander, P. (2006) *Psychology in learning and instruction*. Pearson Merrill Prentice Hall.

- Ayala-Marín, A., Cruz-Páez, P. (2014). Ecuador: la ficción entre sanciones y estereotipos de género. En L. Paim y J. Guadelis (Eds.), *Relaciones de Género en la Ficción Televisiva Obitel 2015*. (pp. 233-271). Editora Meridional Ltda.
- Ayala-Marín, A., Cruz-Páez, P. (2017). Ecuador: la ficción nacional se impone y se expresa en la batalla por el rating. En L. Paim y J. Guadelis (Eds.), *Una década de Ficción televisiva en Iberoamérica, análisis de diez años de Obitel 2007 - 2017*. (pp. 189-224). Editora Meridional Ltda.
- Ayala, P. (2014). Redes sociales, poder y participación ciudadana. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 26, 23-48. <https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2014.n26-02>
- Asociación Silueta X, (2020). *Informe 2019 Runa Sipiy Ecuador, Asesinatos, muertes violentas, sospechosas de criminalidad o no esclarecidas, intentos de asesinatos, secuestros y torturas Trans - LGBT*.  
<https://siluetax.files.wordpress.com/2020/01/informe-runa-sipiy-trans-lgbt-asesinatos-muertes-violentas-o-no-esclarecidas-sospechosas-de-criminalidad-intentos-de-asesinatos-secuestros-y-torturas-ecuador-2019-asociaci3b3n-silueta-x-2.pdf>
- Asociación Silueta X, (2021). Asociación Silueta X, (2021). *Informe 2020 Runa Sipiy Ecuador, Asesinatos, muertes violentas, sospechosas de criminalidad o no esclarecidas, intentos de asesinatos, secuestros y torturas Trans - LGBT*.  
<https://redsiluetax.files.wordpress.com/2021/03/informe-runa-sipiy-asesinatos-2020.pdf>
- Baquerín, M. (2008). Los medios ¿aliados o enemigos del público?: derivaciones de las teorías de la comunicación surgidas en los setenta. Educa.  
<http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/libros/medios-aliados-enemigos-publico-riccitelli.pdf>

- Belmonte, J., Guillamón, S. (2008). Co-educar la mirada contra los estereotipos de género en TV. *Comunicar*, 16(31), 116-120. <https://doi.org/10.3916/c31-2008-01-014>
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (2005). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Fontamara.
- Buttler, J. (2007). *El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.
- Califano, B. (2015). Los medios de comunicación, las noticias y su influencia sobre el sistema político. *Revista Mexicana de Opinión Pública*.  
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1870730015000046>
- Casares, A. (2008). *Antropología del género: culturas, mitos y estereotipos sexuales*. Grupo Anaya.
- Cerrón, W. (2019). La investigación cualitativa en educación. *Horizonte de Ciencia*, 7, 3.  
<https://doi.org/10.26490/uncp.sl.2020.4.1.510>
- Chiecher, A., Paoloni, P., y Ficco, C. (2014). Ingreso a la Universidad en modalidad a distancia. El papel de aspectos motivacionales y cognitivos en la configuración de logros académicos. *Revista de Educación a Distancia*, 43, 1-25.  
<https://revistas.um.es/red/article/view/236741>
- Connel, R., & Pearse, R. (2018). *Género: desde una perspectiva global*. Universitat de Valencia.
- De Beauvoir, S. (1949). *El segundo sexo*. Siglo XX.
- Dyer, R. (1983). Seen to Be Believed: Some Problems in the Representation of Gay People as Typical. *Studies in Visual Communication*, 9 (2), 2-19.
- Dyer, R. (1999). The role of stereotypes. *Media studies: A reader*, 2, 1-6.
- Eilders, C. (1997). The impact of editorial content on the political agenda in Germany: theoretical assumptions and open questions regarding a neglected subject in mass communication research. *Centro Científico de Investigación Social de Berlín*.



<https://www.researchgate.net/publication/237568959> The impact of editorial content on the political agenda in Germany theoretical assumptions and open questions regarding a neglected subject in mass communication research

Fernández, K. y Vallejo, A. (2014). La educación en línea: una perspectiva basada en la experiencia de los países. *Revista de educación y desarrollo*, 29, 29-39.

[https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu\\_desarrollo/anterioresdetalle.php?n=29](https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anterioresdetalle.php?n=29)

Freedom House (2017). Ecuador: Freedom in the World 2017 Country Report.

<https://freedomhouse.org/country/ecuador/freedom-world/2017>

Fundamedios (2014). *Después de una segunda sanción, una comedia sale del aire por temor a más multas*. [https://www.fundamedios.org.ec/alertas/despues-de-una-segunda-](https://www.fundamedios.org.ec/alertas/despues-de-una-segunda-sancion-una-comedia-sale-del-aire-por-temor-mas-multas/)

[sancion-una-comedia-sale-del-aire-por-temor-mas-multas/](https://www.fundamedios.org.ec/alertas/despues-de-una-segunda-sancion-una-comedia-sale-del-aire-por-temor-mas-multas/)

Fundación Aldea (2019). *Durante el 2018, 88 mujeres fueron asesinadas por el hecho de ser mujeres*. [http://www.fundacionaldea.org/noticias-](http://www.fundacionaldea.org/noticias-aldea/tbm8t9rrxz654lll2s84em5e4mbnt7)

[aldea/tbm8t9rrxz654lll2s84em5e4mbnt7](http://www.fundacionaldea.org/noticias-aldea/tbm8t9rrxz654lll2s84em5e4mbnt7)

Fundación Aldea (2020). *Femicidios suman 106 víctimas en el 2019*.

<http://www.fundacionaldea.org/noticias-aldea/4mfdal36dat8nafybh5bmccj8h4gr7>

Fundación Aldea (2021). *Ecuador cerró el año 2020 con 118 femicidios, sigue la tendencia de un feminicidio cada 72 horas*. [http://www.fundacionaldea.org/noticias-](http://www.fundacionaldea.org/noticias-aldea/ltkb7e8a23fmcjg9ealt9ja59t8ygp)

[aldea/ltkb7e8a23fmcjg9ealt9ja59t8ygp](http://www.fundacionaldea.org/noticias-aldea/ltkb7e8a23fmcjg9ealt9ja59t8ygp)

Gay and Lesbian Alliance Against Defamation (2017). *Were Are We On TV*.

<https://www.glaad.org/whereweareontv17>

Galarza, E., Cobo, R., y Esquembre, M. (2016). The media and the symbolic violence against women. *Revista Latina de Comunicación Social*, 71, 818-832.

<https://doi.org/10.4185/RLCS-2016-1122en>

- García, A. (26 de mayo de 2021). ¿Qué cambios contempla el proyecto de Ley de Libre Expresión que presentó el presidente Lasso?. *El Comercio*.  
<https://www.elcomercio.com/actualidad/politica/cambios-proyecto-libre-expresion-presidente-lasso.html>
- García, A. (24 de diciembre de 2014). Durante el 2014, la regulación construyó a la comedia televisiva local. *El Comercio*.  
<https://www.elcomercio.com/tendencias/entretenimiento/regulacion-constrino-comedia-televisiva-ecuador.html>
- García, F., Fidalgo, Á. y Sein, M. (2017). Los MOOC: Un análisis desde una perspectiva de la innovación institucional universitaria. *La Cuestión Universitaria*, 9, 117-135.  
[https://www.researchgate.net/publication/320170485\\_Los\\_MOOC\\_un\\_analisis\\_desde\\_una\\_perspectiva\\_de\\_la\\_innovacion\\_institucional\\_universitaria](https://www.researchgate.net/publication/320170485_Los_MOOC_un_analisis_desde_una_perspectiva_de_la_innovacion_institucional_universitaria)
- Garello, M. (2008). Autopercepción y aprendizaje autorregulado. XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires.  
<https://www.aacademica.org/000-032/309>
- Guayllasaca, C. (2021). *Percepción de estudiantes acerca de educación en línea en el marco de la emergencia sanitaria COVID-19 caso 02*. [Tesis de maestría, Universidad Casa Grande]. Repositorio institucional de la Universidad Casa Grande.  
<http://dspace.casagrande.edu.ec:8080/handle/ucasagrande/2657>
- Hall, S. (1997). *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. Sage Publications.
- Hernandez, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw Hill Interamericana.

- Hernandez, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). Estudios de Caso. McGraw Hill Interamericana (Eds.), *Metodología de la Investigación* (p. 1-35). McGraw Hill Education.
- Hernández, S. (2008). El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: aplicado en el proceso de aprendizaje. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 5, 26-35. <http://www.uoc.edu/rusc/5/2/dt/esp/hernandez.pdf>
- Hernández, Y., Landero, R., y Ovando, A. (2020). Activismo y violencia de género en las redes sociales en la actualidad. *Revista Perfiles de las Ciencias Sociales*, 8, 111-137. <https://revistas.ujat.mx/index.php/perfiles/issue/view/388>
- Isman, A., Altınay, Z. y Altınay, F. (2004). Roles of the students and teachers in distance education. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 5 (4), 497-502. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tojde/issue/16934/176798>
- Jackson, S., Bailey, M. y Foucault-Welles, B. (2019). Women Tweet on Violence: From #YesAllWomen to #MeToo. *Ada: A Journal of Gender, New Media, and Technology*, 15. <https://doi.org/10.5399/uo/ada.2019.15.6>
- Lamas, M. (1996). La perspectiva de género. *Revista de Educación y Cultura de la sección*, 47, 216-229.
- Locke, E. (1968). *Teoría del establecimiento de metas u objetivos*. Pearson.
- Lugones, M. (2008). Colonialidad y género. *Tabula Rasa*, 9, 73-101. <https://doi.org/10.25058/20112742.340>
- Maturana, H. (1990). *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*. Paidós.
- Morgade, G. (2001). *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón: Relaciones de género y educación*. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

Muñoz, J. (2019). Una nueva ola feminista más allá de #MeToo. Irrupción, legado y desafíos.

En P. Rivera-Vargas, J. Muñoz-Saavedra, R. Morales-Olivares y S. (Eds.), *Políticas Públicas para la Equidad Social*. (pp.178-189). Universidad de Santiago de Chile.

Naranjo, M. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista educación*, 33(2), 153-170.

<https://doi.org/10.15517/REVEDU.V33I2.510>

Nölke, A. (2018). Viscosity of stigma: media experiences, intersectionality, and the life-course of LGBTQ+ consumers [Tesis doctoral, Universidad de Edimburgo].

Repositorio institucional de la Universidad de Edimburgo.

<https://era.ed.ac.uk/handle/1842/31438>

Núñez, N., Campi, J., Valdéz, D., Larrea, D., Moncayo, T., Cárdenas, M. y Endara, J. (2019).

Medios. En Universidad Casa Grande (Ed.), *Zoom Out, género y sociedad*. (pp. 76-83). Universidad Casa Grande.

Ojeda-Beltrán, A., Ortega-Álvarez, D. y Boom-Marcano, E. (2020). Análisis de la percepción de estudiantes presenciales acerca de clases virtuales como respuesta a la crisis del

covid-19. *Espacios* (2020), 41, 81-90. <https://doi.org/10.48082/espacios-a20v41n42p07>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2019).

Educación y género.

[https://siteal.iiiep.unesco.org/sites/default/files/sit\\_informe\\_pdfs/siteal\\_educacion\\_y\\_genero\\_20190525.pdf](https://siteal.iiiep.unesco.org/sites/default/files/sit_informe_pdfs/siteal_educacion_y_genero_20190525.pdf)

Organización de las Naciones Unidas para las Mujeres (10 de noviembre de 2020). *El*

*impacto de la pandemia por COVID 19 en la violencia contra las mujeres*.

<https://ecuador.unwomen.org/es/noticias-y-eventos/articulos/2020/11/impacto-de-la-pandemia-covid-en-violencia-contra-las-mujeres>

Orozco, A. y García, M. (2017). Autopercepción de habilidades de aprendizaje en ambientes virtuales. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, (25), 144-167.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283152311007>

Pinasco, G. (8 de marzo de 2021). Crímenes de odio en Ecuador contra población LGBTI+ incrementaron en 2020. *Vistazo*.

<https://www.vistazo.com/actualidad/nacional/crimenes-de-odio-en-ecuador-contrapoblacion-lgbti-incrementaron-en-2020-JGVI225941>

Redacción 20 minutos. (11 de julio de 2021). Más de un millar de personas reclaman justicia para Samuel y rechazan "todo tipo de violencia LGBTIfóbica". *20 minutos*.

<https://www.20minutos.es/noticia/4760806/0/mas-millar-personas-reclaman-justicia-samuel-rechazan-todo-tipo-violencia-lgtbifobica/?autoref=true>

Redacción El Comercio (6 de octubre de 2014). La Supercom sanciona a la serie 'La Pareja Feliz'. *El Comercio*. <https://www.elcomercio.com/actualidad/politica/supercom-sanciona-serie-pareja-feliz.html>

Redacción Revista Digestión (19 de mayo de 2021). La pandemia maltrató aún más a la población LGBTI+. *Revista Digestión*. <https://www.revistagestion.ec/sociedad-analisis/la-pandemia-maltrato-aun-mas-la-poblacion-lgbti>

Rodríguez, A. y Pease, M. (2020). Creencias docentes: El enfoque de género en la educación y la educación sexual en secundaria. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 12, 153-186.

Rodríguez, M., Pando-Cantelli, M. y Berasategui, M. (2016). ¿Generan estereotipos de género los medios de comunicación? Reflexión crítica para educadores. En C. Iturrioz y A. Caro (Eds.), *DEUSTO Social Impact Briefings*. (pp. 87-116). Deusto.

Rosales, M. (2014). Proceso evaluativo: evaluación sumativa, evaluación formativa y Assessment su impacto en la educación actual [Presentación de paper]. Congreso

Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación, Buenos Aires, Argentina.

[https://www.academia.edu/40282888/Proceso\\_evaluativo\\_evaluaci%C3%B3n\\_sumativa\\_evaluaci%C3%B3n\\_formativa\\_y\\_Assesment\\_su\\_impacto\\_en\\_la\\_educaci%C3%B3n\\_actual](https://www.academia.edu/40282888/Proceso_evaluativo_evaluaci%C3%B3n_sumativa_evaluaci%C3%B3n_formativa_y_Assesment_su_impacto_en_la_educaci%C3%B3n_actual)

Rubira-García, R. y Puebla-Martínez, B. (2018). Representaciones sociales y comunicación: apuntes teóricos para un diálogo interdisciplinar inconcluso. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, 76, 147-163. <https://doi.org/10.29101/crcs.v25i76.4590>

Salas Blas, E. (2013). Diseños preexperimentales en psicología y educación: una revisión conceptual. *Liberabit*, 19(1), 133-141.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68627456011>

Salkind, N. (1998). *Métodos de Investigación*. Prentice Hall.

Taheri, M., Hölzle, K. y Meinel, C. (2019). Towards Culturally Inclusive MOOCs: A Design-based Approach [Conference Proceedings]. The 11th International Conference on Computer Supported Education. Postdam, Alemania.

<https://doi.org/10.5220/0007715805970604>

Tejedor, S., Cervi, L., Tusa, F., & Parola, A. (2020). Educación en tiempos de pandemia: reflexiones de alumnos y profesores sobre la enseñanza virtual universitaria en España, Italia y Ecuador. *Revista Latina De Comunicación Social*, 78, 19-40.

<https://doi.org/10.4185/RLCS-2020-1466>

Torres, C. (2020). Sistematización de experiencia del diseño e implementación de ecosistema virtual de aprendizaje para el fortalecimiento de capacidades en materia de género de Proyecto Zoom en el 2020. [Tesis de grado, Universidad Casa Grande]. Repositorio institucional de la Universidad Casa Grande.

<http://dspace.casagrande.edu.ec:8080/handle/ucasagrande/2445>

Tuchman, G. (1979). Women's Depiction by the Mass Media. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 4, 528-542. <https://doi.org/10.1086/493636>

Vargas, C. y Jiménez, S. (2013). Constructivismo en los procesos de educación en línea. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 8(2), 157-167. <https://doi.org/10.15359/rep.8-2.8>

Warner, C., Graetz, R. y Ross, M. (2019). What Does It Mean to Identify as Transgender or Gender Non-Conforming? A Massive Online Open Course (MOOC) to Promote Understanding and Acceptance. *The Journal of Sexual Medicine*, 16, S49. <https://doi.org/10.1016/j.jsxm.2019.01.103>

Zambrano, R. (24 de mayo de 2021). Derogatoria del reglamento a la Ley de Comunicación, promesa del presidente Guillermo Lasso, es otra dura derrota para el correísmo. *El Universo*. <https://www.eluniverso.com/noticias/politica/derogacion-del-reglamento-a-la-ley-de-comunicacion-promesa-del-presidente-guillermo-lasso-es-otra-dura-derrota-para-el-correismo-nota/>