

FACULTAD DE CIENCIAS
ECONÓMICAS Y EMPRESARIALES
UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

MÁSTER UNIVERSITARIO EN ESTUDIOS FEMINISTAS
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES FEMINISTAS



NOMBRE ALUMNA: Noelia Sánchez Bretón

TÍTULO TFM: Estereotipos de Género en Educación Infantil.

TUTORA: Irene Solbes Canales

FECHA DEFENSA: 28 de junio de 2017.

CURSO ACADÉMICO: 2016/2017.

INDICE

1. RESUMEN	4
2. PALABRAS CLAVE:	4
3. KEY WORDS	4
4. ABSTRACT	4
5. INTRODUCCIÓN	5
5.1 Propuesta	5
5.2 Objetivos	5
5.3 Justificación	6
6. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	7
6.1 Definición de términos: sexo/género; Identidad Sexual/ Identidad de Género; Tipificación Sexual	7
6.1.1 El sexo y el género	7
6.1.2 Identidad Sexual e Identidad de Género	8
6.2 Teorías sobre el Proceso de construcción de la Identidad de Género	8
6.2.1 La Identidad de Género	8
6.2.2 Las Teorías Cognitivas y las Teorías Sociales	10
6.2.3 La Teoría Feminista. El patriarcado y la construcción del género	13
6.2.4 La Teoría Socio-cultural y la construcción del género	15
6.2.5 La Teoría Ecológica de Brofenbrenner. La cultura y sus contextos	16
6.3 El origen de los Roles de Género y su influencia en la construcción de la Identidad de Género	18
6.3.1 Macrosistema, mesosistema y microsistema desde la perspectiva de género	18
6.3.2 Etapas en el proceso de adquisición del género	19
6.3.3 Principales factores y agentes sociales que participan en la construcción del género.	21
6.4 Estado de la cuestión. Algunos estudios recientes sobre la adquisición de estereotipos de género en la infancia	26
7. MÉTODO	29
7.1 Diseño	29
7.2 Participantes	30
7.3 Instrumentos	30
7.3.1 Primera tarea: Estereotipos de Género asociados a profesiones	31

7.3.2 Segunda tarea: Confianza en el conocimiento en función del sexo	32
7.3.3 Tercera Tarea: Actitudes, Capacidades y Roles asignados a un género.....	34
7.4 Procedimiento	36
8. RESULTADOS	36
8.1 Tareas, Variables y puntuaciones.....	37
8.1.1 Tarea 1: Cuestionario de estereotipos asociados a profesiones.....	38
8.1.2 Tarea 2: Cuestionario sobre confianza en el testimonio.....	39
8.1.3 Tarea 3: Cuestionario sobre atribución de adjetivos: cuento de Nico y Ana	39
8.2 Estadísticos descriptivos	40
8.3 Diferencias por grupos	45
8.3.1 Diferencias de género	45
8.3.2 Diferencias de edad.....	48
8.4 Relaciones entre variables	49
9. CONCLUSIONES.....	51
9.1 Conclusiones Generales	51
9.2 Limitaciones	57
9.3 Prospectiva.....	57
9.4 Reflexiones finales.....	58
10. PROPUESTA EDUCATIVA.....	60
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	62
ANEXO I MATERIAL UTILIZADO EN LAS TAREAS	66
ANEXO II AUTORIZACIÓN DEL CENTRO PARA LAS FAMILIAS	73
ANEXO III TABLAS DE RESULTADOS	74
ANEXO IV PROPUESTA EDUCATIVA	80

1. RESUMEN

El siguiente trabajo tiene como objetivo fundamental detectar si aparecen estereotipos de género en los niños y niñas del segundo ciclo de infantil. Para llevarlo a cabo se ha utilizado una muestra de 40 niños y niñas de un Colegio Público de Alcalá de Henares, en Madrid. Los participantes tuvieron que cumplimentar tres tareas diferentes que pretendían medir a través de diferentes ensayos variables relacionadas con la estereotipación de profesiones y la atribución de ciertas actitudes, roles y capacidades tradicionalmente asociadas a un género u otro. Una vez analizados los datos, pudo observarse que realmente aparecen estereotipos de género desde los 3 años de edad, mostrándose pequeñas diferencias en las respuestas en función del sexo y la edad de los participantes. Por ello nos parece fundamental hacer una propuesta educativa dirigida a la formación del profesorado en materia de género, para hacer de nuestra escuela actual una escuela realmente coeducativa.

2. PALABRAS CLAVE: Estereotipos de Género, Educación Infantil, Formación del profesorado, Coeducación.

3. ABSTRACT

The following study has as its main objective to confirm that gender stereotypes are present amongst boys and girls in their second year of pre-school education. In order to cover this aim, 40 boys and girls from a public Primary School in Alcalá de Henares, Madrid, participated in the study. They had to complete three different tasks, which were designed to measure through different essays the stereotyping of professions and the attribution of certain attitudes, roles and abilities traditionally associated to one gender or another. The results showed that gender stereotypes were already present at the age of 3 years old, with slight differences in the answers related to the participants' sex and age. It is therefore absolutely necessary to propose an educational intervention aimed to train teachers in the area of gender, so our school community can become truly coeducational.

4. KEY WORDS: Gender stereotypes, Pre-school, Teacher training, Coeducation.

5. INTRODUCCIÓN

5.1 Propuesta

La propuesta que se plantea en el presente trabajo es realizar un pequeño estudio en el alumnado de Educación Infantil, para valorar si existen desde el comienzo de la escolaridad estereotipos de género, y si estos se modifican desde el inicio de este ciclo hasta su final. Los participantes en el estudio serán 40 alumnos/as de los cursos de primer nivel (3 años) y tercer nivel de educación infantil (5 años). Se han utilizado estas dos edades para intentar comprobar si existen diferencias desde el comienzo hasta el final del ciclo.

5.2 Objetivos

Los objetivos que nos planteamos con el estudio son los siguientes:

1. Medir la adquisición de estereotipos de género en alumnos y alumnas de Educación Infantil en cuanto a lo referido al mundo laboral. Es decir, valorar en qué medida asocian determinadas profesiones al ámbito de trabajo “masculino” o “femenino”, acorde con los estereotipos tradicionales socialmente compartidos.
2. Valorar si existe una tendencia en los alumnos y alumnas de Educación Infantil a la hora de confiar en el testimonio de informantes masculinos, frente a los femeninos.
3. Determinar en qué medida atribuyen los alumnos y alumnas de Educación Infantil actitudes o capacidades asociadas a uno u otro género.
4. Valorar los resultados en función de la edad de los/as participantes y ver si estos estereotipos se modifican, analizando por lo tanto si son diferentes al comienzo y al final del ciclo de Educación Infantil.
5. Discernir si existen diferencias en las variables en función del sexo de los participantes. En definitiva, contrastar si hay patrones distintos de adquisición de los roles de género en niños y niñas a estas tempranas edades.
6. Hacer una propuesta de intervención educativa enfocada a la formación del profesorado en materia de Igualdad de Género.

5.3 Justificación

En la sociedad actual en la que vivimos todavía no se ha alcanzado la Igualdad efectiva entre hombres y mujeres, y aún queda un largo camino por recorrer hacia ella. De la misma forma, existe la necesidad de acabar con ciertas normas, actitudes y valores que siguen representados día a día y que se derivan de la concepción del mundo desde el punto de vista patriarcal. Desde que nacemos somos clasificados en un sistema sexo/género que nos acompaña el resto de nuestra vida. Los niños y niñas aprenden a autoidentificarse con uno de los dos géneros que por su sexo se les asigna. Pero, además, cada género lleva tradicionalmente asociados unos estereotipos frecuentemente asumidos por toda la sociedad. Dichos estereotipos marcan nuestras vidas y nuestras formas de ser, pues crean pensamiento y nos hacen dudar realmente de lo que verdaderamente somos o creemos; en muchas ocasiones reducen nuestras metas, y en otras muchas nos hacen sufrir o no entender por qué nosotros y nosotras somos diferentes.

La sociedad tiene un papel muy importante a la hora de luchar contra todos estos estereotipos, sin embargo, día a día, la publicidad, el cine, la televisión e incluso la escuela refuerzan ideas que parecen obsoletas pero que siguen presentes en el imaginario social. Es muy común ver a diario a la mujer representada con atributos como delicada, guapa, sexy, o, por otro lado, madre, esposa y ama de casa. De la misma forma el hombre aparece como un hombre valiente, fornido, que no llora, que es libre, triunfador e independiente. Estas representaciones de uno y otro género siguen vigentes en la actualidad y se dan en todos los contextos en los que niños y niñas se desarrollan. Primero en sus familias, con la reproducción de roles tradicionales, después en la escuela que aún está muy lejos de ser una escuela coeducativa, y todos los días, en la calle, en los dibujos animados, y en los juguetes.

Las investigaciones actuales en el campo de la psicología y la educación demuestran que los niños, niñas y jóvenes comienzan a interiorizar estos estereotipos y roles muy temprano y en general siguen reproduciéndolos de forma mayoritaria. Por ello, nuestro estudio pretende determinar si los niños y niñas de edades muy tempranas ya han interiorizado alguno de ellos y en qué medida lo han hecho. Es por esto que vemos necesario centrarnos en la Etapa de Educación Infantil, más concretamente en el segundo ciclo (3 a 6 años), para intentar averiguar cómo de estereotipados en cuanto al género se encuentran los alumnos/as que acaban de comenzar su escolaridad.

Por otra parte, creemos fundamental que la escuela como agente socializador ha de ser consciente de esta problemática y convertirse en una escuela realmente igualitaria, a través de la formación del profesorado y de la inclusión real de la perspectiva de género en el aula. La institución escolar y sus maestros y maestras no viven ajenos a la cultura que se impone dentro de una sociedad y, por tanto, están abocados a repetir los modelos tradicionales que esta asigna, de no hacer un trabajo de toma de conciencia en esta línea.

6. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

6.1 Definición de términos: sexo/género; identidad sexual/ identidad de género; tipificación Sexual

Para delimitar el marco teórico nos parece fundamental comenzar haciendo una distinción de conceptos esenciales como son: el sexo, el género, la identidad sexual, la identidad de género y la tipificación sexual.

6.1.1 El sexo y el género

El sexo queda definido como lo biológico, se determina por los cromosomas XX y XY que se desarrollan en el momento de la concepción, y que aportan una serie de características biológicas, anatómicas y fisiológicas, que definen al ser humano como hombre o mujer (Colás, 2007).

El género, por su parte, es una construcción social que engloba las características sociales, culturales, políticas, económicas y jurídicas que la sociedad asigna como propias de hombres y mujeres. El género varía a lo largo de la historia y en las diferentes sociedades, otorgando diferentes rasgos psicológicos y culturales a “lo masculino” y “lo femenino” a través de sus costumbres, lenguaje, instituciones, religión y educación en general (Jayme, 1999).

Las sociedades han creado sistemas de roles y patrones de comportamiento distintos para hombres y mujeres, prescripciones sobre lo que deben hacer y sobre cómo deben actuar los individuos en función de su sexo. Estos patrones de comportamiento son los géneros y tienen una serie de características complejas: la diferencia entre lo femenino y lo masculino son los perfiles internos en las distintas culturas. (Subirats,1999:6)

6.1.2 Identidad sexual e Identidad de género

Si siguiendo a las autoras anteriores, si el sexo, para Colás (2007), queda definido como lo biológico, podemos afirmar que la Identidad sexual, se entiende como la auto-identificación de un individuo con su sexo. De la misma forma, si consideramos el género una construcción social (Jayme,1999), la Identidad de Género sería la percepción que cada individuo tiene sobre sí mismo, con respecto a esos papeles o roles que imperan en la sociedad.

Si el género designa diferencias entre un sexo y otro, por razones culturales y sociales, son estas categorizaciones las que denominamos Roles Sociales (Money, 1955) que establecen las funciones de hombres y mujeres en una sociedad (tradicionalmente producción/reproducción) y son por tanto de las que se derivan los estereotipos sexuales. Según Lagarde (1998, citada en Colás, 2007), estos estereotipos constituyen la base sobre la que las personas se constituyen como hombres o mujeres, partiendo de esas categorías y códigos de identidad que la sociedad articula, y que vendrían asociadas a la Masculinidad y Feminidad.

Por tanto, el proceso de la identidad de género se desarrolla a través de lo que se denomina “Tipificación Sexual”, concepto desarrollado por la Teoría del Aprendizaje Social (Mischel,1973, citado en García-Leiva, 2005) según el cual el niño y la niña aprenden a partir de la observación los diferentes patrones de conducta sexualmente tipificados que provocan comportamientos diferentes asociados a uno u otro género. De esta forma, según esta teoría, a partir de los refuerzos positivos o negativos que se dan a las diferentes conductas infantiles, los niños y niñas van adquiriendo las conductas, actitudes y valores que se consideran apropiadas para los miembros de esos grupos (hombres/mujeres).

6.2 Teorías sobre el proceso de construcción de la identidad de género.

6.2.1 La Identidad de género

La identidad viene definida en el Diccionario de la RAE como el “*conjunto de rasgos o características de una persona que permiten distinguirla de otras en su conjunto*”. Con esta definición, podemos decir que la identidad sería la conciencia que esa persona tiene de ser ella misma y que es distinta de la del resto. La identidad de cada persona es distinta puesto que las características individuales de cada uno son diferentes, así como el

conjunto de experiencias y vivencias que acompañan a cada individuo son múltiples y variadas.

La identidad, según Marín (citado por Colás, 2007), constituye por un lado una construcción personal, que permite al individuo sentirse como único, pero además es una construcción social, en tanto que recoge todos aquellos aspectos que una sociedad emplea para establecer categorías de personas.

Los niños y niñas desde el momento de su nacimiento organizan su mundo en función a estas categorías (etnia, sexo, edad, clase social...), que están sujetas a mensajes culturales, implícitos o explícitos. Y es a partir de ellas a través de las cuales una persona va configurando su personalidad, autoidentificándose y sintiéndose perteneciente a los diferentes grupos sociales: El término identidad, según Marín (2002) supone por una parte “identificar”, es decir “singularizar” y “distinguir” algo de los demás y, por otro lado, “pertenecer”, ubicación de los sujetos en un espacio común compartido (Colás, 2007:153)

En 1968, por su parte, el antropólogo John Money utilizó el término “Identidad de Género” (*Gender Identity*), para definir la conjunción de experiencias, ritos y costumbres atribuidos dentro de una cultura, que se viven de una forma u otra desde el nacimiento y que por lo tanto no vendrían determinada por el sexo biológico.

Esta distinción entre los conceptos “sexo/género” tiene su origen en las investigaciones clínicas llevadas a cabo por Money y Ehrhardt (1972, citados en Colas, 2007), y Robert Stoller (1968,1975, citado en Colás, 2007) sobre hermafroditismo, transexualismo y los considerados en ese momento “trastornos de la sexuación”. Dichos estudios pusieron de manifiesto que las atribuciones biológicas no eran suficientes para informar sobre el sexo real, y que por tanto existía gran influencia de los factores psicosociales en la construcción de la identidad de género en el individuo. Así, Money utilizó el término “rol de género” para describir los diferentes papeles o comportamientos sociales establecidos para hombres y mujeres.

La expresión rol de género se refiere al papel que desempeñan, en la formación de la identidad sexual, la biografía y las conductas que los padres y el medio social desarrollan ante el sexo asignado al recién nacido. (Colás, 2007)

Ese mismo año, la aparición del libro *Sex and Gender* (1968) de Robert Stoller marca el origen de un debate terminológico y filosófico que tardará en cerrarse. Reclamará con esta obra la necesidad de diferenciar el sexo físico del sexo biológico.

Si analizamos este tema desde el punto de vista del desarrollo humano, vemos cómo cuando nacemos, e incluso antes del nacimiento, se nos asigna un sexo: niño o niña. Este sexo está basado en las diferencias biológicas que marcan la diferencia entre los procesos reproductivos, pero no las diferencias de comportamientos, actitudes o roles; por lo tanto, estas segundas son el producto de lo que en una cultura determinada significa ser hombre o mujer. Tal y como expone Barberá (1998): “El proceso de self de género acontece a nivel intraindividual, pero se desarrolla en interacción con el aprendizaje de roles, estereotipos y conductas”. (García-Leiva, 2005,7:73)

6.2.2 Las Teorías Cognitivas y las Teorías Sociales

Muchos son los autores que han tratado de explicar cómo se produce la construcción de la identidad de género en las personas, de forma que cada autor ha aportado diferentes perspectivas a la investigación que han sido refutadas o criticadas por otros estudios posteriores. Dos son las líneas fundamentales de investigación: 1) aquellas que se basan en los procesos internos del sujeto y 2) aquellas en las que se estudia la interacción de estos sujetos con los factores sociales.

Entre las primeras situaríamos las Teorías Cognitivas, en las segundas las denominadas “Modelos Sociales”.

a) Teorías Cognitivas

Las Teorías Cognitivas son aquellas que se basan en la evolución propia del sujeto y en sus procesos psicológicos básicos (Piaget, 1966; Kohlberg, 1966, citados en García-Leiva, 2005). Ambos autores señalan tres etapas en la construcción de la identidad de género que denominan: etiquetaje, estabilidad y constancia del género (Kohlberg 1966, citado en García –Leiva, 2005).

El etiquetaje comprende el momento de asignación del sexo; la Estabilidad sería el momento en el que el niño o la niña comprende que ese estado no varía a pesar de las

variaciones superficiales, y por último alcanzada la etapa de Constancia de Género, los niños y niñas asimilan que esta categoría es permanente en todas las situaciones.

En esta misma línea, podemos situar la Teoría de los Esquemas de Bem, *“el esquema supone una estructura que indica roles, estereotipos, conductas, rasgos de personalidad, etc...”* (Bem,1981, citado en García-Leiva, 2005). Esta teoría defiende que desde el momento en el que la persona se autoclasifica en función de un sexo u otro va a comportarse en función de los esquemas previamente establecidos para su género.

La principal aportación de las Teorías Cognitivas al estudio de la construcción de género se basa en el establecimiento de unas etapas evolutivas en la adquisición de la identidad de género, así como en el desarrollo de unos esquemas predeterminados. Sin embargo, estos esquemas no pueden dar una explicación de por qué unas personas se identifican de una forma más o menos intensa con los diferentes grupos, puesto que, además, se centran únicamente en el proceso interno del sujeto sin tener en cuenta la multitud de diferentes experiencias y vivencias que se dan en los diferentes contextos en los que se desarrollan las personas.

b) Teorías Sociales

La otra línea de investigación será la denominada “Modelos Sociales”, que a diferencia de las anteriores ponen el punto de mira no solo en el sujeto sino en el “acto social”. Dentro de estas teorías podemos destacar las Teorías del Aprendizaje Social y las Teorías de la Identidad Social y de Género.

Las Teorías del Aprendizaje social (Bandura,1977; Lott 1994; Mischel, 1973, citados en García-Leiva, 2005) se basan en que la construcción de la identidad de género se aprende a través de la observación, de la misma forma que se adquiere cualquier otro aprendizaje. Es decir, a través de los modelos de referencia con los que el niño y la niña conviven y del refuerzo negativo y positivo que se da a su conducta con respecto a los modelos socialmente establecidos. Estas teorías establecen como modelos fundamentales los cuentos, la televisión y la familia.

Dentro de las Teorías de la Identidad Social de Género y siguiendo la clasificación de Barberá (1998) vamos a destacar las aportaciones de la Teoría del Rol (Eagly, 1987) y la Teoría de la Identidad Social y de la Autocategorización (Tajfel, 1981; Tajfel y Turner,

1986). Ambas parten de la identificación grupal como el eje principal a través del cual se produce la construcción del género.

Según la Teoría del Rol (Eagly, 1987) cada sociedad, para producir y funcionar, necesita asignar una serie de roles a sus diferentes miembros, de modo que la asignación de este rol funciona como el motor a través del cual se adquieren los estereotipos de género, como pautas que son asimiladas por los individuos en función del género al que pertenecen. La aportación de Eagly a la investigación es valiosa porque introduce el concepto de “estereotipo”, sin embargo, no puede explicar por qué ciertos individuos no se adaptan o no cumplen con esas normas socialmente establecidas.

Por otro lado, en la Teoría de la Identidad Social y Autocategorización (Tajfel, 1981; Tajfel y Turner, 1986) la identidad se define como *“aquellos aspectos de la propia imagen del individuo que se derivan de las categorías sociales a las que percibe pertenecer”* (Tajfel y Turner, 1986, p.16)

Esta teoría observa que el primer paso en la construcción de la identidad de género deriva del proceso de categorización social, es decir, que esas categorías sociales ya existentes facilitan el proceso de asimilación por parte del sujeto de los grupos a los que pertenece, a través de un proceso de diferenciación por el cual se siente parte de un grupo por oposición a otro. Las categorías sociales a las que pertenece el sujeto (etnia, sexo...) se verán como positivas (endogrupo), mientras que las de no pertenencia se verán como negativas (exogrupo). Por lo tanto, la construcción del género estará determinada por la búsqueda de esa identidad positiva del propio género al que se pertenece.

Las críticas a este modelo vienen dadas porque no distingue las categorías sociales y el contexto inmediato, por tanto, no abarca todas las múltiples y variadas interacciones sociales que pueden producirse.

Todas las teorías anteriores, como ya señalamos, han aportado conceptos y elementos importantes a la investigación sobre la construcción del género, pero desde nuestro punto de vista, son insuficientes por varias razones.

Por un lado, les falta la necesaria visión desde la perspectiva de género que aporta la Teoría Feminista, en cuanto a la importancia que tiene el papel estructural del sistema patriarcal dentro de todas las culturas y sociedades. Por otro lado, aunque en los “Modelos

Sociales” se resalta la importancia de la sociedad en esta construcción de la identidad del propio individuo, no se tienen en cuenta toda la variabilidad de los diferentes contextos ni las relaciones que se dan entre unos contextos y otros, una visión importante a nuestro entender que sin embargo si aportan la Teoría socio-cultural y la Teoría Ecológica.

Además de todo esto, creemos firmemente que la construcción del género se da de forma continua a lo largo de toda nuestra historia vital, y que es susceptible de cambios y modificaciones a través de la educación. Por lo tanto, en este estudio, que pretende resaltar la importancia que tiene la pedagogía en la construcción de una sociedad igualitaria, vamos a centrarnos en las aportaciones de estas tres últimas teorías.

6.2.3 La Teoría Feminista. El patriarcado y la construcción del género

El debate sexo/género, como ya vimos anteriormente, surgió en el campo de la medicina y de la antropología y, más adelante, aproximadamente una década después, a finales de los años 70, será cuando el feminismo anglosajón y estadounidense comience a visibilizar el sesgo androcéntrico que existía en todas las áreas del conocimiento.

El movimiento feminista comenzó a hacer visible que las desigualdades entre hombres y mujeres eran socialmente construidas y no se debían a razones biológicas. En ese momento, el concepto de género pasa a convertirse en la categoría de análisis central de las teorías feministas. La teoría y prácticas feministas tratan de explicar la idea de que el sistema político, económico y social está estructurado en base al patriarcado y organiza las relaciones humanas de forma desigual.

Simone de Beauvoir marcó un antes y un después en el feminismo con la publicación de su obra *El Segundo Sexo* (1949). En este texto, declaraba que las características propias de la femineidad se debían a toda una construcción social y cultural, escribía “*no se nace mujer, sino que se llega a serlo*”, defendiendo claramente la postura de que el género no viene determinado por momento del nacimiento, si no que se aprende.

Kate Millet, por su parte, escribió la primera tesis sobre género de la historia, que se publicó en 1969 en su libro *Política Sexual*, en el que definió el concepto de patriarcado por primera vez:

“Una institución transhistórica basada en la fuerza y la violencia sexual de los hombres sobre las mujeres y apoyada en la creencia generalizada de la supremacía biológica del varón. Estas condiciones son fruto de las relaciones entre los sexos de naturaleza política que se constituyen el paradigma de todas las relaciones de poder”. (en Lozano, 2002).

El patriarcado parte del pensamiento binario de occidente, organizando la sociedad en dos géneros: hombre y mujer y otorgándoles diferentes posiciones dentro de una estructuración jerárquica, que se basa en la superioridad de lo masculino. Su sistema ideológico se basa en el discurso de considerar “naturales” las diferencias entre los hombres y las mujeres, es decir, parte de una diferencia biológica para configurar toda una construcción social de la identidad. Bajo esta premisa, las personas de uno u otro sexo se desarrollan interiorizando lo que la sociedad espera del individuo en función de si es un hombre o una mujer, y se espera que cada individuo adopte los papeles estereotipados que la sociedad tiene establecidos.

Las autoras Facio y Fries, sostienen que en todas las culturas se repiten 4 rasgos que mantienen la idea errónea de que las mujeres son inferiores a los hombres (Vacca y Coppolecchia, 2012).

“1) una ideología y su expresión en el lenguaje que explícitamente devalúa a las mujeres dándoles a ellas, a sus roles, sus labores, sus productos y su entorno social, menos prestigio y/o poder que el que se les da a los hombres; 2) significados negativos atribuidos a las mujeres y sus actividades a través de hechos simbólicos o mitos [...]; 3) estructuras que excluyen a las mujeres de la participación en, o el contacto con los espacios de los más altos poderes, o donde se cree que están los espacios de mayor poder tanto en lo económico y lo político como en lo cultural; 4) el pensamiento dicotómico, jerarquizado y sexualizado, que lo divide todo en cosas o hechos de la naturaleza o de la cultura, y que al situar al hombre y lo masculino bajo la segunda categoría, y a la mujer y lo femenino bajo la primera, erige al hombre en parámetro o paradigma de lo humano, al tiempo que justifica la subordinación de las mujeres en función de sus pretendidos “roles naturales” (Facio y Fries, 1999, pp. 21- 22).

En la misma línea, Gayle Rubin (1986) defiende que el género es una categoría impuesta, que está basada en los modelos masculino y femenino que se asignan a dos sexos biológicos. Este sistema sexo/género varía según las sociedades y las culturas pues estas asignan características diferentes a uno u otro sexo. En su artículo “*Tráfico de mujeres*:

notas sobre la economía política del sexo”, definió la categoría sexo/género como “*un conjunto de disposiciones por el que una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana, y en el cual se satisfacen esas necesidades humanas transformadas*”. (Rubin, 1986:97)

Continuando con la misma argumentación, Scott, define género como “*una forma de denotar las construcciones culturales, la creación totalmente social de ideas sobre los roles apropiados para mujeres y hombres*” (Scott,1990).

Según Acker (citado por Colás & Jiménez, 2006), “*Las teorías feministas han contribuido a la explicación de los mecanismos sociales que operan en la desigualdad de género y también han aportado pautas de acción*”.

Más allá de todas estas aportaciones teóricas, quizá la mayor contribución de los Estudios de Género y de las mujeres radica en la constitución de un pensamiento crítico que ha sido capaz de cuestionar los conocimientos establecidos, introduciendo nuevas formas de pensamiento y de percepción del sujeto.

Por todo ello, la teoría feminista aporta un buen marco conceptual desde el que trabajar la investigación y la intervención pedagógica en materia de género, pues nos permite dar explicaciones de los fenómenos de género que se observan en la sociedad y en nuestro caso en la primera infancia. Por otro lado, visibiliza las desigualdades actuales que se producen en la escuela, permitiéndonos analizar críticamente los planteamientos pedagógicos actuales. Además, propone nuevas líneas de trabajo orientadas a la consecución de una escuela realmente coeducativa.

“La perspectiva de género implica a ambos géneros en el desarrollo, es un esfuerzo por lograr modificaciones en las respectivas especificidades, funciones, responsabilidades, expectativas y oportunidades de varones y mujeres” (Lagarde, 1996; 163)

6.2.4 La Teoría Socio-cultural y la construcción del género.

“La verdadera dirección del pensamiento no es de lo individual a lo social, sino de lo social a lo individual” (Lev Vigotsky, s.f)

El enfoque sociocultural es un modo de concebir la idea de que la cultura y la mente son inseparables, ya que se constituyen mutuamente. Para conocer las características personales de los sujetos, hay que conocer las características y la situación de los contextos en los que estos participan. Las aportaciones de psicólogos educativos como Vigotsky, Bajtin y Cole entre otros, destacan este papel fundamental de la cultura en la construcción de la identidad del ser humano.

De la misma forma, esta teoría destaca el papel activo de la persona en la construcción de su propia identidad. Si bien, por un lado, la cultura provee de referencias, valores, normas, pautas claves de socialización; por otro lado, el sujeto es un ser activo y creativo que tiene la capacidad para modificarlas.

Es decir, la Teoría Sociocultural aporta un marco conceptual que explica la construcción de la identidad personal de género en base a las interacciones de las propuestas sociales y las distintas opciones que puede adoptar el sujeto con respecto a estas (Colás,2007).

Se extraen de esta teoría dos principios básicos: asimilación y reintegración. El primero hace referencia a la asunción que el sujeto hace del conjunto de normas, valores, creencias y pautas culturales establecidas; el segundo término se refiere a la utilización por parte del sujeto de estas normas, a su capacidad para extrapolarlas a otros contextos y por tanto a su capacidad para modificarlas.

Consideramos, por tanto, que este enfoque teórico puede generar aportaciones muy relevantes a nuestro trabajo, pues desde esta perspectiva social podemos analizar y hacer interpretaciones sobre estudios de género, valorar la importancia de los contextos sociales en el aprendizaje, y sobre todo trabajar en la idea de la posibilidad de modificación de ciertos patrones de conducta socialmente establecidos y asignados al género

6.2.5 La Teoría Ecológica de Bronfenbrenner. La cultura y sus contextos.

Si la teoría sociocultural nos acerca a la idea de que el individuo y la sociedad se encuentran en íntima relación, la Teoría Ecológica de Bronfenbrenner nos aporta concreciones sobre estos contextos que son de gran utilidad para entender estas interacciones entre sujeto y contexto.

Brofenbrenner utiliza los términos microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema, para delimitar las distintas influencias a las que todas las personas nos vemos expuestos a lo largo de nuestro ciclo vital.

El *macrosistema* viene a definirse como el conjunto de patrones culturales, dinámicas, valores sociales que se sustentan una cultura y que están representados en los sistemas meso y micro. Desde una perspectiva de género este nivel en palabras de Pilar Colás “*representa el imaginario cultural de género que se traduce en patrones estables de conductas, creencias, ritos, etc., asociados a roles y funciones diferenciadas en función de género*” (Colás, 2007:160).

El mesosistema comprende la interrelación de dos o más entornos en los que la persona participa activamente (por ejemplo, para un niño las relaciones entre el hogar, la escuela y el grupo de pares: para un adulto, entre la familia, el trabajo y la vida social (Brofenbrenner, 2002:44, citado en Colás, 2007)

Por otro lado, el “mesosistema”, que para el niño y la niña estaría compuesto fundamentalmente por la escuela y familia, es donde se materializan todas las creencias y tradiciones sobre género que sustenta la cultura y se hacen reales a través de los agentes que componen estos dos contextos: familia y escuela.

En la familia, esta materialización se puede observar en la asunción de papeles o roles diferentes por el padre y la madre, la distinción en la educación entre hijas e hijos, pautas educativas o expectativas diferentes en función del sexo etc...

En la escuela, se materializa en todo un currículo oculto de acciones del profesorado con respecto al género, y en la transmisión del saber desde una visión androcéntrica. Es por tanto la escuela un contexto privilegiado para observar e intervenir en las diferencias de género que se dan a nivel académico y escolar.

Por último, *el microsistema* se refiere al plano más interpersonal, en el que se relaciona el sujeto en sus contextos más cercanos. Está más vinculado al discurso, el flujo de comunicación, lenguajes, normas y formas de transmisión de forma más expresiva de lo que denominamos patrones culturales del género.

Desde la perspectiva de género, se sitúan en este contexto “micro” el lenguaje sexista, los papeles asociados tradicionalmente a hombres y mujeres, los roles establecidos dentro de las familias, la tradición machista... es decir, toda una serie patrones culturales que son transmitidos al niño y la niña en la convivencia diaria, que tienen que ver con el patriarcado y que en muchas ocasiones se convierten en actuaciones inconscientes y mecánicas por parte de las familias, y de cualquier persona que ejerce como educadora, en el amplio sentido de la palabra.

6.3 El origen de los roles de género y su influencia en la construcción de la identidad de género.

6.3.1 Macrosistema, mesosistema y microsistema desde la perspectiva de género

De todo lo expuesto anteriormente, podemos afirmar que el proceso de construcción de la identidad de género se establece a lo largo del proceso de socialización del individuo.

En primer lugar, vivimos en lo que Brofenbrenner denominaría “macrosistema”, que en nuestro caso es una sociedad patriarcal que nos ha dividido históricamente en dos géneros: hombres y mujeres, y que como ya decíamos anteriormente, además de considerar al hombre superior a la mujer, otorga en función de sus características biológicas unos papeles y roles diferentes dentro de la sociedad.

A las mujeres se les asignan los papeles de reproducción, se las considera esposas, madres, cuidadoras, todas estas funciones referidas al ámbito privado. Por todo esto, además, se les atribuyen características psíquicas diferentes al hombre, como la abnegación, la emocionalidad, la fragilidad, la ternura, etc. A los hombres se les considera los productores, son los cabezas de familia, los que trabajan, los que ganan más dinero, los que salen al ámbito público. Por todo ello se les atribuyen características de fuerza, equilibrio emocional, dureza, inteligencia, etc.,

Todas estas atribuciones se denominan “estereotipos de género”, que son aquellas actitudes, valores, normas, u actuaciones que se consideran adecuadas de uno u otro género dentro de una cultura en particular y que impregnan el “mesosistema”, que serían la escuela, la familia, los medios de comunicación etc., (Colás, 2007:160) que hacen que estos estereotipos de género sean transmitidos de generación en generación a través de

la interacción del sujeto con los diferentes contextos en los que se va desarrollando a lo largo de su ciclo vital.

Esos contextos más cercanos, y los discursos y actuaciones que en ellos se establecen, conforman el “microsistema”, donde se desarrollan las relaciones del individuo con los agentes socializadores que le rodean: familia, profesores, grupos de iguales, etc.

Veamos a continuación, más detenidamente cómo se construye la identidad de género y cómo los niños y niñas van identificándose con un rol de género socialmente establecido a partir de los estereotipos.

6.3.2 Etapas en el proceso de adquisición del género

Podemos afirmar que el proceso de adquisición de la identidad de género se da a partir de unas etapas: asignación de género, discriminación del género, identificación del género y flexibilidad del género (Sánchez, 1996 citado en Jayme, 1999).

La asignación se inicia precisamente en el momento que se asigna un género, actualmente antes del nacimiento, pues a partir de las técnicas obstétricas se puede saber el sexo del futuro bebé a las pocas semanas de la concepción. Aquí comienza la primera clasificación, será niño o niña, y en función de esta característica, la familia, en muchos casos, comienza a preparar la llegada del futuro bebé en función de su sexo, a partir de la elección de ropa y objetos de diferente color o la decoración de su habitación, la elección de sus primeros juguetes etc.,

A partir de esa *asignación del género* las familias en un primer lugar, y la sociedad posteriormente, van a encargarse de transmitir al nuevo individuo cuál es el género que le corresponde. Ya en los primeros meses de vida aparecen estudios en los que se verifica cómo los adultos de referencia del bebé y otras personas allegadas tratan de diferente forma a los bebés en función del sexo asignado (Seavey, Katz & Zalk, 1975). En este trabajo, se vestía con diferente color a un bebé de 3 meses de edad, y se observaba el tipo de interacción que tenían con ellos cuando el bebé iba de rosa o de azul.

Los resultados de este estudio indicaban que entre los adultos parecía haber una tendencia a tratar a las niñas con un lenguaje más dulce, con una voz más calmada y tranquila, utilizando con ellas adjetivos como guapa, bonita, dulce, buena... Además, cuando las

personas pensaban que estaban interactuando con una niña, la manipulaban de forma diferente, con movimientos más suaves, se las mecía o acunaba, con movimientos más sutiles y calmados. Por otro lado, cuando los adultos pensaban que se estaba interactuando con un bebé varón, utilizaban una voz más grave, adjetivos del tipo “eres un campeón, eres fuerte...”. Los movimientos también resultaron ser más rudos, se les movía más, se les lanzaba por el aire, y se les estimulaba a ponerse de pie o hacer fuerza con los brazos.

Este proceso, que incluye el hecho de que todos los días se nos denomina constantemente niño o niña para referirse a ellos o ellas, supone una estimulación diferenciada que comienza a producirse desde las primeras horas de vida. De esta forma, cuando el bebé comienza a hablar, ya tiene muy claro a que categoría pertenece, y se denomina a sí mismo con estas etiquetas.

Por tanto, desde los primeros meses aparecen estas diferenciaciones en el trato de los adultos cuando se interactúa con niños y niñas, diferencias que tienen un efecto en el lenguaje, las actitudes y los comportamientos que presentan cuando están con ellos.

A partir de estos comportamientos y de estas asignaciones, el niño y la niña van a ser “tipificados sexualmente” y van a encontrar la necesidad de identificarse y de ir consolidando esta identidad. Money y Ehrarhdt (1972) destacaron como momento crítico en el desarrollo de la identidad de género, el periodo comprendido entre la adquisición del lenguaje (2 años aproximadamente), hasta los 4 años de edad. Sería esta la etapa de la *discriminación de género*. A esta edad, los niños y niñas tienen muy claro cuál es su sexo, pero sus percepciones se suelen dar a nivel externo: se fijan en el aspecto de hombres y mujeres, y en aquellas cosas que los distinguen exteriormente (ropa, maquillaje complementos, actitudes de unos y otras...). Es por tanto un momento en el que los niños y las niñas tienden a identificarse con uno u otro sexo, pero a modo de “etiquetaje”, pues no comprenden aun lo que significa el género y pueden tender a pensar que esta cualidad es variable, si varían estas apreciaciones externas.

La identificación de género viene determinada por todos los agentes socializadores que se dan en su entorno: la familia, la escuela, los juguetes, los medios de comunicación, la publicidad... y de esta forma, en interacción con estos contextos estereotipados, sobre los 5 o 6 años se dará lo que Kohlberg (1966) denominó la *constancia de género*, que es el

momento en el que el niño y la niña comprenden que el género es algo invariable y que no depende de los aspectos externos que nombramos anteriormente.

Es por ello que en este momento se da un conocimiento mucho más profundo de lo que es ser niño o niña, y por tanto una necesidad de identificarse con una de ambas posibilidades y rechazar la otra. Así, se puede observar que en este momento los niños y niñas tienden a segregarse en grupos de iguales (de niños o de niñas) y tienden a diferenciarse en los juegos o la forma de vestir. Es este un momento de gran inflexibilidad en su forma de entender el género que viene dado por esa necesidad de pertenecer y reafirmarse dentro de una categoría; según Shaffer (2000:483-500, citado en Jayme, 1999) se rigidiza este en este momento el estereotipo y se hace más evidente la segregación por género. Las capacidades cognitivas de los niños y niñas de estas edades impiden que estas categorías sociales sean más flexibles y subjetivas.

La última de estas etapas sería la denominada *Flexibilización del género*, que se daría entre los 7 y los 11 años, y es el momento en el que niños y niñas han aprendido que los modelos socialmente establecidos a través del estereotipo no son inquebrantables. Es decir, saben que se trata de categorías sociales establecidas, pero que se pueden transgredir. No obstante, siempre se consideran más adaptativos y están más valorados aquellos comportamientos que cumplen con las expectativas asociadas a un rol. Esto último es especialmente significativo en el caso de los niños, que tienen menos concesiones a la hora de quebrantar la norma hacia el lado femenino, pues además han interiorizado que su modelo es el más valorado.

6.3.3 Principales factores y agentes sociales que participan en la construcción del género.

Como decimos, existen muchos agentes socializadores que son los responsables de esta categorización y que vamos a analizar más detenidamente: la familia, los juguetes, los medios de comunicación, y la escuela.

a) El papel de la familia en la adquisición del género

La familia es el primer agente de socialización del niño y la niña. Desde la psicología del aprendizaje existe la evidencia de que la mayoría del aprendizaje en relación a los roles de género se da a través del aprendizaje vicario, es decir, por observación e imitación de

los modelos de referencia. Por lo tanto, para los niños y niñas es fundamental los modelos de padre y madre que encuentran en su familia. Dentro del hogar, se van conformando una idea de cuáles son los papeles que representan estos modelos a través de los estereotipos que representan, el reparto del trabajo doméstico y el cuidado familiar, la implicación que ambas figuras tienen en la educación de hijos e hijas, el tratamiento igualitario de los hijos e hijas u otro tipo de comportamientos como serían, por ejemplo, las actitudes machistas o la violencia familiar.

b) Los juguetes, videojuegos y literatura tradicional

Por otro lado, los juguetes tienen un papel fundamental en la transmisión de estereotipos. Si echamos un vistazo a los catálogos de juguetes, podemos observar a primera vista la gran diferenciación que se hace en cuanto a juguetes “de niñas” y juguetes “de niños”. En dichos catálogos, así como en la publicidad, los juguetes que se consideran de niña suelen tener colores rosas y vienen representados por niñas, y por su parte los de los niños suelen ser de colores azules u otros colores más oscuros y vienen representados por niños (Gil Gómez & Pérez Asperilla, 2012).

Los juguetes de las niñas van enfocados al cuidado de los bebés, la realización de actividades domésticas (cocinitas, fregonas, aspiradoras, lavadoras...), o el cuidado y la belleza (tocadores, maletines de maquillaje, disfraces de princesa, coronas, anillos, pendientes, pinta uñas...). Las muñecas que se consideran de “niñas” suelen ser muñecas maquilladas, vestidas a la moda, preocupadas de su imagen, delgadas, guapas; promoviendo de esta forma la valoración de estas cualidades por parte de las niñas que tienden a identificarse con ellas (Jayme, 1999).

Los juguetes de los niños van enfocados a la aventura, el riesgo, la motricidad gruesa, el deporte (bicicletas, coches, parkings, triciclos, patinetes...), aquellas actividades que se consideran que realiza “el hombre” en el hogar (materiales de bricolaje, talleres mecánicos...), o aquellas otras dedicadas a la ciencia, la inteligencia (juegos de experimentos, de detectives, de espías). Los muñecos de los niños suelen ser fuertes, rudos, valientes, súper héroes, tendiendo los niños a identificarse con este modelo de hombre (Ibíd.).

En la misma línea, los videojuegos aportan además del papel simbólico del juguete, la carga emocional de jugar a representar personajes que habitualmente se muestran carentes de las sutilezas psicológicas del ser humano, atrapados en sentimientos básicos de rabia, miedo o búsqueda de venganza (Zapata, 2012). Presentan personajes masculinos que son los héroes y personajes femeninos pasivos o en otros casos “hipersexualizados”. Enseñan a los niños y niñas un afrontamiento de conflictos centrado en la fuerza, la descalificación y en muchos casos la violencia verbal, la agresión física o la competición (Ibíd.).

Merece la pena señalar también la importancia de los cuentos como transmisores de valores tradicionales, al igual que los dibujos y las películas infantiles en general. Aunque últimamente podemos encontrar una literatura mucho más variada, y han aparecido algunas películas de Disney con temáticas más feministas, la literatura juvenil, el cine, y el cuento tradicional presentan una mujer pasiva, preocupada únicamente de enamorarse, que espera pacientemente al príncipe que viene a salvarla y cuyo objetivo principal en la vida es el amor, casarse y formar una familia (Ros García, 2012).

En consecuencia, es a través del juego que los niños y niñas están aprendiendo a diferenciarse y asumir el papel asignado para ellos y ellas en la sociedad. La elección de unos u otros juguetes, además, viene reforzada por las familias, en cuanto que se considera más correcto que se elija el juguete considerado de uno u otro sexo, y se suele “castigar” o “no reforzar” en el caso de elegir el que no se espera para su sexo.

c) El papel de los medios de comunicación

Por otra parte, la televisión, la publicidad y los dibujos animados, muestran toda una representación de la sociedad y de la cultura en la que vivimos que los niños y niñas perciben desde muy pequeños. En general, refuerzan los valores sociales tradicionales asignados al hombre y la mujer.

Los hombres, aparecen representados bien como jóvenes, inteligentes, atractivos, poderosos y triunfadores; o bien como el padre de familia cariñoso y paternal, responsable, dinámico, atractivo y feliz. Por su parte, las mujeres aparecen representadas en dos modalidades: el ama de casa, madre, cuya principal fuente de felicidad es el hogar y sus hijos; o bien, como la mujer soltera, joven e independiente, que suele convertirse en

objeto sexual cuyo principal objetivo es la atracción física por parte de los hombres (Jayme,1999).

d) La escuela como transmisora de estereotipos y su importancia en la construcción de la identidad de género.

Con más motivo para este estudio, cabe señalar la importancia de la escuela como uno de los agentes socializadores más potentes e importantes desde la primera infancia. La escuela, tal y como la conocemos actualmente en nuestro país, representa un modelo de escuela “mixta” y está muy lejos de ser aún una escuela “coeducativa”. Parafraseando a Pilar Ballarín (citada por Rebollo, 2006), podemos afirmar que la escuela mixta, que aparentemente opta por la igualdad, sigue manteniendo multitud de elementos discriminatorios que fomentan la repetición de patrones tradicionales, pues, aunque la escuela mixta no es la creadora de la desigualdad, la legitima y la mantiene, representándola como natural y aceptable.

Esta desigualdad se sigue reproduciendo fundamentalmente por dos elementos principales: la trasmisión del conocimiento desde una perspectiva androcéntrica, y por otro parte, las actitudes del profesorado. Por así decirlo, las actitudes sexistas se concretan en el currículo explícito y el currículo oculto que impregna toda la actividad escolar.

En el Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, el currículo queda definido (según LOMCE), de la siguiente forma:

“(…) la regulación de los elementos que determinan los procesos de enseñanza y aprendizaje para cada una de las enseñanzas. El currículo estará integrado por los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa; las competencias, o capacidades para activar y aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa,(…); la metodología didáctica, que comprende tanto la descripción de las prácticas docentes como la organización del trabajo de los docentes; los estándares y resultados de aprendizaje evaluables; y los criterios de evaluación del grado de adquisición de las competencias y del logro de los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa. (…)”.

Si tomamos como referencia la definición anterior que se hace en la ley, podemos resumir que el currículo académico sería ese conjunto de contenidos que vienen dados por las administraciones y que se consideran son los que deben conocer todos los niños y niñas de una determinada etapa. Basta echar un vistazo a los libros de texto actuales para observar a primera vista la ausencia de las mujeres en todas las disciplinas del conocimiento.

Por otro lado, se habla de “currículo oculto” para referirse a todas aquellas actitudes y comportamientos, en muchas ocasiones inconscientes, que tiene el profesorado con el alumnado, y que tienen que ver con sus experiencias vitales y su concepción de la vida, la sociedad, su ideología etc. (Rebollo,2006). Es fundamental considerar que las personas llevamos incorporado el sexismo como parte de nuestra cultura, y de forma como decimos a menudo inconsciente, de manera que lo reproducimos en nuestras relaciones habituales. Por otro lado, debemos tener en cuenta que no somos conscientes de estas actuaciones, pues en muchas ocasiones son sutiles, por lo que es mucho más complicado erradicarlas. En la escuela se transmite el sexismo en el lenguaje utilizado, las rutinas habituales, el uso de los espacios, la forma de transmisión del conocimiento, las jerarquías que se establecen dentro de la escuela, los prejuicios, etc.

En síntesis, y antes de pasar a ver algunos estudios actuales que revelan la importancia y la presencia de estos estereotipos de género en la infancia y la adolescencia, nos gustaría cerrar este marco teórico haciendo hincapié en la idea de que la construcción del género, además de ser un proceso íntimo de cada individuo en relación con los diferentes contextos sociales, es un proceso que se extiende a lo largo de todo el ciclo vital, y que es por tanto susceptible de cambio a partir de nuevas experiencias, nuevos agentes socializadores y por supuesto a través de la educación.

Esta idea queda resumida muy adecuadamente en el siguiente extracto:

La identidad tiene varias dimensiones: la identidad asignada, la identidad aprendida, la identidad internalizada que constituye la autoidentidad. La identidad siempre está en proceso constructivo, no es estática ni coherente, no se corresponde mecánicamente con los estereotipos. Cada persona reacciona de manera creativa al resolver su vida, y al resolverse, elabora los contenidos asignados a partir de su experiencia, sus anhelos y sus deseos sobre sí misma. Más allá de las ideologías naturalistas y fosilizadoras, los cambios

de identidad son una constante a lo largo de la vida. Sus transformaciones cualitativas ocurren en procesos de crisis. Por ello, la identidad se define por semejanza o diferencia en cuanto a los referentes simbólicos y ejemplares. Cada quien es semejante y diferente. Finalmente, cada quien crea su propia versión identitaria: es única o único. (Lagarde, 2000:61)

6.4 Estado de la cuestión. Algunos estudios recientes sobre la adquisición de estereotipos de género en la infancia.

Existen múltiples estudios en niños/as y jóvenes en materia de estereotipos de género realizados en los últimos años en nuestro país y en otros países occidentales. A continuación, queremos presentar algunos de ellos que nos sirven de marco de la cuestión para nuestro posterior estudio.

Inicialmente, nos gustaría destacar que la mayoría de estos estudios se han dado en edades comprendidas entre los 6 y 12 años, dejando un espacio de estudio muy valioso en los años de la etapa de educación infantil que aún está por explorar o han sido menos analizados, por las evidentes dificultades metodológicas que implica el trabajo con niños y niñas de tan corta edad.

En esta línea, un estudio realizado en 2012 en distintas escuelas infantiles de Barcelona (Carreras Port, Subirats y Tomé, 2012) destaca que no hay apenas investigación en el campo en la edad de 0-3 y por tanto es muy difícil generalizar conclusiones. Sin embargo, los procesos llevados a cabo en las diferentes escuelas han mostrado la posibilidad de trabajar en ellas, de detectar transmisión de estereotipos y ensayar algunos.

Otro estudio (Lobato, 2005), tenía como objetivo observar las interpretaciones que los niños y niñas de 5 años hacen de los roles sociales en su juego simbólico. Se estudió el juego por rincones de una clase de 16 niños y niñas de 5 años y se observaron diferencias del juego en uno y otro género. Las niñas optaban por el juego simbólico que tenía que ver con el hogar, las relaciones personales y los cuidados; por otro lado, los niños elegían juegos que tenían que ver con acción y agresividad. Además, se demostró que los estereotipos de género se mantenían de forma aún más clara en los propios contextos estereotipados, mostrándose las niñas más dominantes en los juegos como la casita o el supermercado y los niños por su parte en el taller mecánico o las construcciones.

Pero, como decimos, estos estudios sobre estereotipos de género vienen ensayándose en otros países desde hace muchos años. Por ejemplo, Gary y Bruce (1989) realizaron un estudio con una muestra de 80 niños y niñas de 26 a 63 meses, cuyos resultados indicaron que la esquematización del género de los niños y otros factores del esquema de género cognitivo se asociaron significativamente con la precisión de los niños al atribuir estereotipos de roles de género tanto a hombres como a mujeres. En contraste no se encontraron diferencias significativas en cuanto a la etapa de Constancia de género, lo que evidenció la importancia de los esquemas de género en el desarrollo temprano de roles de género.

Para terminar con la descripción de algunos estudios realizados en la Etapa de Educación Infantil, queremos señalar un último trabajo realizado a niños y niñas de 3 y 4 años de edad, que si bien, no estaba diseñado para medir estereotipos de género, está muy relacionado con una de las tareas que pretendemos ensayar en este estudio. Dicho estudio (Vanderbilt, Heyman y Liu, 2014) pretendía determinar la confianza que tienen niños y niñas en el testimonio de informantes, mostrando para el caso informantes de confianza y otros que se habían mostrado inexactos en alguna ocasión. Los resultados determinaban que los niños y niñas no mostraban rechazo a la hora de confiar en un informante u otro independientemente de si este había sido poco confiable en alguna ocasión, es decir, confiaban en todos indistintamente. Además, en lo que respecta a la temática del estudio que nos ocupa, los datos indicaban que no existía una preferencia destacada hacia informantes de ninguno de los dos sexos, encontrando en todo caso una preferencia ligera hacia los informantes del mismo sexo que el propio niño/a.

Como se ha comentado, es en la etapa de Educación Primaria es en la que se observan mayor número de investigaciones. Describimos aquí brevemente algunos de estos estudios.

Un estudio realizado en Estados Unidos en la misma línea de nuestro trabajo demostró que niños y niñas de 6 a 11 años relacionaban los trabajos y ocupaciones de los adultos en función del sexo, y que además le otorgaban mayor posicionamiento social a aquellos trabajos que consideraban masculinos (Liben, Bigler, Krogh, 2001).

Por otro lado, en un estudio realizado por investigadores de la Universidad de Washington (Cvencek, Meltzoff, y Greenwald, 2011) se evaluó a una muestra de 247 estudiantes de

entre 6 y 10 años, con el objetivo de analizar tres aspectos fundamentales: 1) identificación de género (yo con el varón), 2) estereotipos de género (en este caso, asociación de matemáticas-género), 3) autoidentificación con las matemáticas (yo-matemáticas). Los resultados que se obtuvieron indicaban que ya en el segundo grado los niños y niñas afirmaban mayoritariamente que las matemáticas eran para los niños. Además, los niños se identificaban de forma mucho más fuerte con las matemáticas que las niñas. Por tanto, se demostró que el estereotipo de género “las matemáticas son para los hombres” se adquiría desde edades muy tempranas.

En la misma línea, un reciente artículo publicado por la revista Science en enero de este mismo año (Bian, Leslie, Cimpian, 2017) viene a confirmar que a partir de los 6 años los niños y niñas tienden a asociar la habilidad intelectual, características como inteligente y brillante, con cualidades propias de los niños. En las niñas aparece menos que en los niños la creencia de que su género es “realmente inteligente” (*very very Smart*), y comienzan a evitar actividades que se dice que son para niños “realmente inteligentes”. Esta investigación pone de manifiesto el temprano surgimiento de las nociones de “genio” o “brillantez”, cómo estas cualidades actúan asociadas a los estereotipos de género y provocan un efecto inmediato en los intereses de niños y niñas.

En último lugar, podemos destacar otro estudio de las mismas características que los anteriores realizado en nuestro país, pero en el que la muestra se extiende a alumnos y alumnas de Secundaria (Blández, Fernández, Sierra, 2007). Las personas que participaban en este estudio fueron un grupo de alumnos y alumnas de 5º y 6º de Primaria y 3º y 4º de Secundaria. Se trata de una investigación cualitativa, a partir de unos grupos de discusión, en los que se hablaba con los participantes en torno a una entrevista semiestructurada sobre el deporte, la educación física y su posible percepción en función del género. El resultado del estudio fue que efectivamente seguían manteniéndose los estereotipos tradicionales que identifican rasgos de personalidad instrumentales con el hombre y rasgos expresivos con la mujer. Por otro lado, aunque tanto chicos como chicas manifestaban intereses por la actividad física, ambos consideraban que los chicos eran los que más la practicaban. Cabe señalar como aspecto importante en este estudio que las respuestas de los participantes de los últimos cursos de primaria no variaban en el contenido con respecto a las de los de secundaria, únicamente podía observarse una mayor profundidad de reflexión en estos últimos.

En síntesis, podemos afirmar que, a partir de estudios realizados en las últimas décadas y de otros más recientes, en la actualidad existen estereotipos de género que siguen representando los papeles tradicionales del hombre y la mujer en la sociedad. Además, los datos confirman que estos estereotipos se observan desde la escuela infantil, y que continúan presentes a lo largo de toda la escolaridad en primaria y secundaria.

Es preciso tener presente que, tal y como se ha comentado, los estudios con grupos de distintas edades parecen indicar que a partir de los 6 años hasta la secundaria no se observan cambios importantes en el contenido de las reflexiones que niños y niñas aportan en este sentido, lo que viene a indicar que una vez interiorizados estos estereotipos se mantienen, seguramente porque la cultura y la sociedad influye no sólo en la transmisión, si no en su permanencia.

Además, estos estereotipos influyen en la percepción que niñas y niños tienen sobre sí mismos en función del género al que pertenecen, lo que hace que sus intereses sean diferentes desde edades muy tempranas, sus elecciones de estudios, de carreras, de actividades de ocio y tiempo libre, etc. Por lo tanto, el resultado de esta “tipificación sexual” influye en sus decisiones y en sus elecciones en función del sexo.

En suma, nos parece fundamental, por un lado, estudiar el periodo de la segunda etapa de educación infantil, pues es en esta etapa en la que menos estudios se han realizado y porque en estos primeros años de vida están realmente forjándose los estereotipos futuros. Por otro lado, parece importante desde la educación plantear propuestas educativas que vayan encaminadas a erradicar estos estereotipos que están influyendo en la construcción de la identidad de nuestros niños y niñas y que les limitan en sus actuaciones y decisiones, reproduciendo una y otra vez la desigualdad de género.

7. MÉTODO

7.1 Diseño

Para cumplir con los objetivos que nos planteamos, la siguiente investigación se realizó desde un enfoque cuantitativo, empleando la aplicación de tres pruebas que miden numéricamente diferentes variables relacionadas con los roles de género y su adquisición y desarrollo en la infancia.

7.2 Participantes

Respecto a la selección de los sujetos de investigación, se ha pedido la colaboración de participantes del nivel de 3 años y de 5 años de Educación Infantil de forma intencionada, para analizar la posible existencia de diferencias entre el comienzo de la escolarización y el final de la Etapa de Educación Infantil en este ámbito de desarrollo.

Además, se ha tenido en cuenta que la prueba sea realizada por el mismo número de niños y niñas, por lo que se han seleccionado de forma aleatoria 20 niñas (10 de 3 años de edad y 10 de 5 años de edad) y 20 niños (10 de tres años de edad y 10 de 5 años de edad) en cada uno de los grupos.

De esta forma, en el estudio han participado 40 alumnos y alumnas de los niveles de 3 años y 5 años de Educación Infantil, de un colegio público de Alcalá de Henares. El colegio se sitúa en una zona de la ciudad un tanto desfavorecida a nivel socioeconómico, y se caracteriza por la asistencia al centro de un gran número de familias inmigrantes, por lo que la diversidad étnica es bastante notable, un dato de interés a tener en cuenta.

Nos parece importante reseñar, tratándose de un estudio sobre estereotipos de género, que, aunque en el Proyecto Educativo del centro no aparece ninguna referencia escrita que tenga que ver con el trabajo para la Igualdad de Género, nuestro ciclo, el de Educación Infantil, lleva tiempo reflexionando acerca de este tema. Dichas reflexiones nos han llevado a ir incorporando algunos hábitos, conductas por parte del profesorado y contenidos relacionados con la Igualdad de Género. Así, el equipo de Educación Infantil intenta utilizar un lenguaje inclusivo dentro del aula, bien utilizando el femenino y masculino o bien utilizando otros artículos neutros que incluyan a niños y niñas. En los carteles de la mayoría de clases de esta etapa también aparecen niños y niñas, tanto en imágenes como en el vocabulario que se utiliza.

Algunas otras actuaciones tienen que ver con la realización de algunas actividades, como el relato de cuentos no sexistas, o el cuidado de incluir en los proyectos de trabajo a mujeres y hombres por igual. Incluso, durante este curso escolar 2016/17, y con motivo de nuestro proyecto anual de Arte, el trabajo de investigación y la posterior exposición se hará únicamente de mujeres artistas.

7.3 Instrumentos

Las evaluaciones se han realizado a través de la aplicación de tres tareas diferentes, todas ellas diseñadas con el objetivo de cubrir diferentes aspectos del desarrollo infantil en el área de los roles y estereotipos de género. Pasamos a explicarlas a continuación más detenidamente.

7.3.1 Primera tarea: Estereotipos de Género asociados a profesiones. (Adaptación de Liben y Bigler, 2002). (Anexo I)

Se trata de una tarea adaptada del estudio de Liben y Bigler (2002), diseñada para medir Estereotipos de género asociados a profesiones. En la prueba original aparecían 25 profesiones, 10 profesiones asociadas socialmente a los hombres, 10 asociadas socialmente a mujeres y 5 profesiones que se consideran neutras en este sentido. Para determinar el sesgo de género de estas profesiones realizaron estas autoras un extenso estudio previo.

Para nuestro trabajo, hemos adaptado la prueba y se han utilizado 10 de estas profesiones: 4 de ellas asociadas a el hombre, o consideradas socialmente masculinas, 4 de ellas asociadas a la mujer y dos de ellas neutras. Las profesiones aparecen representadas en 10 tarjetas en las que aparece un objeto, que identifica la profesión, sin que aparezca ninguna persona. Esto se hace para no contaminar a los participantes en sus respuestas, de manera que los dibujos utilizados en las tarjetas son los siguientes:

Gorra de Policía (Policía); Barco (Capitán o capitana de barco); Flores (Florista); Ordenador (Informática/o); Microscopio (Investigador/a); Jeringuilla (Enfermero/a); Paleta de pintura (Artista); Barra de pan (Panadero/a); Caja registradora (Cajero/a); Peine y tijeras (Peluquero/a).

Tabla1. *Clasificación de las tarjetas en función del estereotipo asignado al género.*

Profesiones Masculinas	Profesiones Femeninas	Profesiones Neutras
Policía	Peluquera	Artista
Capitán de Barco	Florista	Panadero
Informático	Cajera de supermercado	
Investigador	Enfermera	

Los niños y niñas tenían delante suya tres cestas, una marcada con el logotipo de hombre, otra con el de mujer y otra con el logotipo de hombre y mujer (ver Figura 1). Utilizando siempre un lenguaje neutro se iba mostrando cada tarjeta, se preguntaba a los participantes si sabían qué era lo que aparecía en la tarjeta y después se les pedía que explicaran quien creían que podía desempeñar esa profesión. Dependiendo de la respuesta de los participantes, se iban depositando las tarjetas en cada una de las cestas.

Por ejemplo, enseñando la tarjeta de “gorro de capitán/a de barco”, se decía a los niños/as: *“Ahora vamos a jugar a un juego de cartas que se llama ¿Quién debería tener este trabajo? Te voy a ir enseñando cartas que se relacionan con distintos trabajos y tú tienes que hacer lo siguiente: si piensas que este trabajo lo deberían hacer hombres, tienes que poner la carta aquí, en esta caja donde hay una figura de un hombre; si piensas que este trabajo lo deben hacer mujeres, colócala aquí, donde hay una figura de una mujer; y si piensas que lo deben hacer hombres y mujeres, colócala aquí. Por ejemplo, la persona que pilota un barco, ¿crees que es una profesión que sólo deberían tener los hombres, sólo las mujeres, o los dos?”*.



Figura1. Imagen de las tarjetas de profesiones y de las cestas de clasificación

7.3.2 Segunda tarea: Confianza en el conocimiento en función del sexo. (Adaptación de Bascandzhev. I, Harris, L. P, 2004) (Anexo I)

Esta tarea es una adaptación del estudio *In beauty we trust: Children prefer information from more attractive informants* (Bascandzhev y Harris,2004). La tarea fue diseñada inicialmente para valorar si los niños y niñas se dejan llevar por el aspecto físico de posibles informantes a la hora de confiar en el testimonio de las personas. En nuestro caso, se ha adaptado el procedimiento empleando la variable de género, para saber si los

participantes confían más en un sexo en concreto que en otro como fuente de información. En la tarea se presentan a cada participante 6 objetos inexistentes, y 12 posibles nombres que adjudicar a esos objetos, pidiendo a los participantes que decidan en quién confían más para conocer el nombre del objeto desconocido.

Los objetos se han obtenido de la Batería de Objetos y nombres inusuales, *Novel Object and Unusual Name [NOUN] database* (Jessica S. Horst, 2009).

Para llevar a cabo la prueba, se sitúa al participante frente al ordenador y se le muestran una a una las diferentes diapositivas (6 en total). En cada imagen aparece un objeto desconocido y a su lado dos personas, una de sexo femenino y otra de sexo masculino.

En primer lugar, se pide a cada participante que observe el objeto, y si se le pregunta si cree que puede nombrarlo, si conoce su nombre. En este momento se pueden dar dos opciones: que el participante diga que no sabe cómo se llama el objeto o que por el contrario decida ponerle un nombre. En el caso de que el participante de una respuesta, se le dice: *“Esa respuesta está muy bien, pero quien realmente sabe cómo se llama este objeto es una de estas dos personas”*.

En ambos casos el segundo paso es presentarles a las personas y decirles: *“Una de estas personas sabe cómo se llama el objeto, ¿a quién quieres preguntar?”*. Una vez que la persona participante ha respondido, el tercer paso sería decirles lo que piensa cada uno: *“Este chico dice que esto se llama.....; esta chica dice que esto se llama...; ¿Quién crees tú que tiene la razón?”*. En todos los casos, los nombres que aportan los posibles informantes son inventados también, puesto que el objeto realmente no existe y podría llamarse de cualquier modo. El orden de las figuras está balanceado para que en unos casos aparezca a la izquierda la mujer, y en otros el hombre.



Figura2. Imagen de la presentación utilizada para la prueba de Confianza en el conocimiento

7.3.3 Tercera Tarea: Actitudes, Capacidades y Roles asignados a un género.

(Cuento: Las Aventuras de Ana y Nico). (Anexo I)

Esta tarea ha sido elaborada especialmente para este estudio, y está diseñada para medir roles, actitudes y capacidades asociadas a uno u otro género. Consiste en un cuento inventado por la autora del presente trabajo, en el que los protagonistas son un niño (Nico) y una niña (Ana) (ver figuras 3 y 4). Ambos tendrán que pasar por diferentes aventuras para conseguir un objetivo final. Los niños y niñas tendrán que ir eligiendo cuál de los protagonistas se enfrenta a cada tarea, atribuyéndoles de esta forma uno de los adjetivos o actitudes pensados por la autora, para medir el grado de adquisición de los estereotipos.

Este tipo de tareas de atribución de adjetivos son empleadas para medir la adquisición de estereotipos en los primeros años de vida, y han sido utilizadas desde hace muchos años en diferentes estudios, como en el de la *California State University* (Cowan y Hoffman, 1986), o en otros más actuales para valorar otro tipo de estereotipos sociales (Solbes, 2010).

En el caso de este cuento, aparecen 10 escenas en el que se atribuyen 5 actitudes y roles que se consideran típicamente femeninas (Debilidad, Delicadeza, Orden, Cuidados, Emocionalidad) y 5 que se consideran típicamente masculinas (Creatividad, Inteligencia, Iniciativa, Fuerza, Control) (ver figuras 5-8),



Figuras 3 y 4. Imágenes del cuento, pensado para mostrar la imagen al niño/a y leer por el anverso



*Estos son Ana y Nico, son muy amigos y les gusta mucho correr aventuras juntos. A veces se meten en problemas, pero siempre saben cómo resolverlos. Si quieres podemos ver juntos una de sus historias, pero para ello me tendrás que ayudar, porque yo tengo muy mala memoria y a veces se me olvida lo que ocurre
¿Te apetece ayudarme a contar la historia?*

Figura 5. Imagen correspondiente a la 1ª escena del cuento

Figura 6. Transcripción del texto de la 1ª escena del cuento



*Una vez consiguieron salir del palacio, ya sólo les quedaba una prueba, uno de ellos tenía que luchar con el dragón, para así poder subir a la nave y conducir hasta su casa.
Llegaron al lugar donde se encontraba la nave que podía devolverles a casa, pero para poder entrar en ella tenían que acabar con el dragón que la custodiaba.
¿Quién crees que lo hará, Ana o Nico?*

Figura 7. Imagen correspondiente a la 9ª escena del cuento

Figura 8. Transcripción del texto de la 9ª escena del cuento

7.4 Procedimiento

La investigación ha sido realizada en el colegio donde actualmente trabaja la autora de este estudio como profesora de apoyo en la Etapa de Educación Infantil. Se trata, por lo tanto, de una muestra incidental, a la que por otro lado era más sencillo acceder por el conocimiento de las familias y los niños/as.

Anteriormente al comienzo de las pruebas se explicó la investigación al equipo directivo del centro, que accedió a enviar una autorización a las familias para obtener el permiso para la participación de sus hijos e hijas (Anexo II). Es importante señalar que todos los participantes conocen a la persona que en este caso evalúa, habiendo sido uno de los grupos de cinco años alumnos de la investigadora en el nivel de 3 años, dos años antes de la aplicación de las pruebas.

Este dato parece importante por dos motivos: por un lado, porque puede haberse producido algún sesgo en las respuestas de los niños y niñas, especialmente en los de 5 años, que quizá hayan actuado sabiendo lo que “se espera” que contesten por deseabilidad social. Aunque no se han encontrado evidencias claras ni verbalizaciones de que esto haya ocurrido, cabe señalarlo por una posible contaminación de las respuestas observadas. Por otro lado, el hecho de conocer a la persona que evalúa puede haber sido positivo, pues los participantes lo han tomado como otra tarea más dentro de las tareas escolares a las que se enfrentan todos los días, razón por la cual se han sentido muy cómodos y han trabajado en un ambiente muy distendido.

Las tareas se han llevado a cabo de forma individual en un lugar algo apartado del aula, de manera que los tutores pudiesen estar presentes, pero no se distorsionase demasiado el ambiente y el clima de clase. En todo momento se ha preguntado a los niños y niñas si querían participar y acompañar a la investigadora, de forma que se ha establecido todo el proceso como un juego, dejando claro que eran libres de contestar como desearan, que todas las respuestas valían y animándoles continuamente a lo largo de la prueba. Igualmente, se felicitó y se dio las gracias a todos al final de cada una de las tareas.

8. RESULTADOS

Después de recopilar todos los datos necesarios a través de las entrevistas, se han elaborado diversas tablas de Excel para recoger todos los datos de los participantes en las

tres pruebas diferentes. Posteriormente, se han importado al programa de IBM denominado SPSS Statistics, en su última versión para Windows, para realizar los análisis estadísticos que se describen a continuación.

Como se ha comentado en el apartado de metodología, todas las tareas tienen un objetivo común: medir la adquisición e interiorización de los estereotipos de género por parte de los alumnos y alumnas de Educación Infantil. No obstante, todas ellas se complementan, pues miden aspectos diferentes relacionados con el género. Así, el análisis de las tres tareas nos permitirá medir la adquisición de estereotipos de género tanto en lo que se refiere al mundo laboral, la confianza en los adultos y adultas como fuentes de conocimiento, o las actitudes y capacidades asociadas a uno u otro género.

A continuación, vamos a resumir las variables que se le han asignado a cada tarea y las puntuaciones que se obtienen de cada prueba por medio del análisis estadístico correspondiente.

8.1 Tareas, variables y puntuaciones

Tabla2. *Resumen de las tareas, objetivo, variables y rango*

TAREA	OBJETIVO	VARIABLE	RANGO
Estereotipos asociados a profesiones. (Lieben y Bigler, 2002)	Medir la interiorización por parte de los participantes de estereotipos género asociados a las profesiones.	Estereotipación	0-8 8=Mayor estereotipación en las profesiones
		Flexibilidad	0-10 10=Mayor Flexibilidad
Confianza en el testimonio, adaptado de Bascandziev y Harris (2004)	Comprobar si los participantes confían más en informantes del sexo masculino	Confianza	0-1 1=Mayor confianza varones
		Razón	0-1 1=Mayor razón varones

Cuestionario sobre atribución de adjetivos, cuento de creación propia.	Medir el grado de atribución por parte de los participantes de Roles, actitudes y capacidades a uno u otro género.	Estereotipos femeninos	0-5 5= Mayor interiorización estereotipo femenino
		Estereotipos masculinos	0-5 5= Mayor interiorización estereotipo masculino
		Estereotipos globales	0-10 10= Mayor interiorización de estereotipos de género en global

8.1.1 Tarea 1: Cuestionario de estereotipos asociados a profesiones.

Partiendo de las elecciones realizadas en las distintas preguntas planteadas a cada sujeto, que ya se han comentado en el apartado de metodología, se obtuvieron dos puntuaciones. Concretamente, se trataba de dos aspectos complementarios, pero bien definidos, siguiendo el procedimiento de cuantificación de las respuestas empleado por las autoras del trabajo original:

1. *Estereotipación de las profesiones*: se calcula a partir de la suma de las veces que los participantes explicitaban que una profesión considerada propiamente femenina sólo podía ser ejercida por las mujeres, y las veces que los participantes asignaban una profesión considerada propiamente masculina únicamente a los hombres. En definitiva, la puntuación, que oscila de 0 a 8, representa el grado de interiorización de los roles de género por parte de cada niño/a en relación a las profesiones, pudiendo entenderse que los valores más próximos a ocho indican que son más “estrictos” y se adhieren más a los roles tradicionales a la hora de asignar posibles trabajos a hombres y mujeres.
2. *Flexibilidad*: se calcula a partir de la suma de las veces que los participantes eligieron la opción “Ambos – hombres y mujeres- pueden ejercer esa profesión” (profesión válida para hombre y mujer). La puntuación por lo tanto oscilará entre 0 y 10, siendo las personas que se acercan al valor de 10 las que

muestran una mayor indefinición de los roles de género en relación a los puestos de trabajo desempeñados en la sociedad.

8.1.2 Tarea 2: Cuestionario sobre confianza en el testimonio.

Como se ha comentado en la descripción de la prueba, los participantes tenían que elegir en ambos ensayos entre un sujeto masculino o femenino, de forma que a partir de sus respuestas se obtienen dos puntuaciones:

1. *Confianza*: suma de las veces que los participantes eligieron confiar en el testimonio del hombre. Aunque había seis ensayos diferentes, la puntuación se transformó en un puntaje de 0 a 1, de forma que el valor de 0 indicaba que no preferían nunca un hombre para preguntar el nombre del objeto desconocido y el valor 1 indicaba que preferían siempre a un informante masculino.
2. *Razón*: suma de las veces que los participantes decidieron que la respuesta adecuada cuando se aportaban dos opciones para nombrar al objeto desconocido era la del hombre. La puntuación se calculó como en el caso anterior.
3. *Puntuación total*: de forma complementaria, se ha calculado una tercera puntuación que recoge en forma de media la información proporcionada por las dos preguntas. El valor oscila de nuevo de cero a 1, y la interpretación es la misma que en los casos anteriores.

8.1.3 Tarea 3: Cuestionario sobre atribución de adjetivos: cuento de Nico y Ana

Como se comentó en la descripción de la prueba, los participantes tenían que elegir entre dos opciones para cada uno de los diez ensayos. De esta forma, se han obtenido tres puntuaciones:

1. *Interiorización Estereotipo Femenino*: suma de las veces que se ha seleccionado como respuesta la opción “niña”, atribuyéndole a un adjetivo que se había seleccionado previamente como “estereotipo femenino”. El valor oscila de cero a

5. La puntuación de 0 indica que no se atribuye ningún adjetivo propiamente estereotipado a la niña y 5 si se atribuyen todos al personaje femenino.
2. *Interiorización Estereotipo Masculino*: suma de las veces que se ha seleccionado como respuesta la opción “niño” atribuyéndole un adjetivo que se había seleccionado previamente como “estereotipo masculino”. La puntuación se calculó como en el caso anterior.
3. *Puntuación total*: Se ha calculado una tercera puntuación que recoge en forma de media la información proporcionada por las 10 preguntas. En este caso el valor oscila de cero a 10, siendo 0 la no atribución de ningún adjetivo siguiendo los estereotipos de género y 10 la atribución de todos ellos de acuerdo con estos roles.

8.2 Estadísticos descriptivos

Tras haber realizado el análisis estadístico con el programa SPSS se han obtenido una serie de resultados generales, considerando globalmente a todos los participantes y todas las tareas. A continuación, mostramos las diferentes tablas de resultados globales para las tres tareas.

Tabla 3: *Estadísticos descriptivos generales para los Estereotipos de profesiones*

PUNTUACIÓN	RANGO	MEDIA GRUPO
Estereotipación	0-8	4,03
Profesiones	8= Mayor estereotipación de profesiones	
Flexibilidad	0-10	3,98
	10= Mayor Flexibilidad	

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

Como puede verse en la tabla, la puntuación media de *estereotipación de profesiones* en el grupo alcanza un valor de algo más de cuatro. Considerando que la puntuación oscilaba entre 0 y 8, podemos afirmar que el grupo presenta una estereotipación media de los trabajos. De forma complementaria, tal y como se observa en la tabla, la variable *Flexibilidad* aparece con un valor cercano a 4, en una puntuación de que oscilaba de 0-10, lo que indica que el grupo representa una flexibilidad media-baja.

Sin embargo, para tener una visión más detallada de este análisis, se presentan a continuación las tablas de frecuencia específicas para las puntuaciones en las diferentes profesiones, con el fin de observar cuál de ellas ha sido más fuertemente estereotipada en la muestra de participantes considerados de forma global.

Tabla 4: *Profesiones estereotipadas masculinas*

PROFESION	HOMBRE	MUJER	AMBOS
POLICIA	28	0	12
BARCO	28	4	8
INVESTIGADOR	17	3	20
INFORMÁTICO	18	8	14

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

Tabla 5: *Profesiones estereotipadas femeninas*

PROFESION	HOMBRE	MUJER	AMBOS
PELUQUERIA	8	17	15
CAJERA	7	13	20
FLORISTA	2	24	14
ENFERMERA	5	14	21

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

Tabla 6: *Profesiones neutras*

PROFESION	HOMBRE	MUJER	AMBOS
PANADERO/A	13	8	19
ARTISTA	18	6	15

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

En todas las tablas hemos marcado en negrita las opciones más elegidas.

En la tabla 4 puede observarse que las puntuaciones más altas se corresponden en su mayoría con las profesiones que se considerarían propiamente de hombres, en este caso puntúan notablemente “Policía” y “Capitán de Barco”. También se cumpliría la estereotipación en la opción “Informático”, y únicamente no sería así en la de Investigador.

En la tabla 5, por su parte, se observa que los niños y niñas no tienen tan interiorizados estereotipos en profesiones socialmente consideradas como más “femeninas”, pues sólo puntúan más alto a las mujeres en floristería y en peluquería. Es decir, parecen aplicar de forma más rígida los roles de género en lo que respecta a las profesiones masculinas, pero no ocurre de forma tan extrema para las profesiones más feminizadas.

Por otro lado, en la tabla 6 podemos ver que la profesión de panadero/a, que era inicialmente neutra, efectivamente obtiene los valores más altos en la opción de “Ambos” mientras que parece que los niños y niñas consideran más masculina la profesión de “Artista” de lo que inicialmente se esperaba.

No obstante, si hablamos de nuevo de forma general, podemos ver que al menos 5 de las 8 profesiones que consideramos “estereotipadas” han sido las más puntuadas por los niños y niñas de forma acorde con estos roles de género, por lo tanto, aquí se refleja que los niños y niñas ya desde el comienzo de la escolarización poseen “estereotipos de género”, en este caso asociados a las profesiones que pueden desempeñar mujeres y hombres en la edad adulta.

Tabla 7: Estadísticos descriptivos generales sobre la Confianza en el Testimonio

PUNTUACIÓN		RANGO	MEDIA
Confianza		0-1 1= Mayor confianza varones	0,4250
Razón		0-1 1= Mayor razón varones	0,4458
Confianza	Testimonio	0-1 1= Preferencia informantes varones	0,4354
TOTAL			

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

Respecto a la prueba sobre confianza en el testimonio, como se observa en la tabla 7 los resultados generales muestran que no se cumple nuestra hipótesis inicial en cuanto a que los niños y niñas confiarían más en informantes varones. Si miramos la última columna de la tabla, podemos observar que las medias están ligeramente por debajo de 0,5, lo que muestra cierta preferencia leve por las mujeres frente a los varones. En el apartado correspondiente al análisis de las diferencias de género en las respuestas se indagará más en este resultado.

Tabla 8: Estadísticos descriptivos generales para la tarea de atribución de adjetivos (cuento)

PUNTUACIÓN	RANGO	MEDIA
Estereotipos Femeninos	0-5 5= Mayor interiorización estereotipo femenino	3,18
Estereotipos Masculinos	0-5 5= Mayor interiorización estereotipo masculino	2,83
Estereotipos TOTAL	0-10 10=Interiorización estereotipos	6,00

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

Por su parte, en lo que respecta a los estereotipos presentados en el cuento, la Tabla 8 nos muestra cómo existe una estereotipación por parte de los niños y niñas de algunas actitudes, roles y capacidades asignadas a hombres y mujeres. Todas las puntuaciones medias se encuentran por encima de la media de rango establecida. Teniendo en cuenta que el valor oscilaba entre 0 y 5, las puntuaciones medias en cuanto a estereotipos femeninos (3,18) y estereotipos masculinos (2,83) se pueden considerar medias e incluso para los femeninos medias-altas. Esto indica que existe una tendencia a atribuir mayoritariamente los atributos femeninos a la niña del cuento, y los masculinos al niño, aunque esta tendencia aparece lejos del valor máximo. Más tarde, cuando analicemos los datos considerando los dos grupos de edad, observaremos que además esta estereotipación es diferente en las dos edades analizadas.

Por otro lado, podemos observar que los estereotipos femeninos obtienen mayor puntuación que los masculinos, lo que indica que los primeros están más interiorizados que los segundos. En definitiva, los y las participantes parecen haber aprendido con mayor exactitud los roles femeninos tradicionales que los masculinos.

De forma equivalente a como se ha hecho en el caso de la primera tarea, vamos a analizar a continuación la frecuencia con la que los niños y niñas han elegido al personaje de niña o de niño en el cuento, considerando de forma específica los atributos propuestos (tablas 9 y 10).

Tabla 9: *Frecuencia estereotipo femenino*

ESTEREOTIPOS	NIÑA (ANA)	NIÑO (NICO)
DEBILIDAD	26	14
DELICADEZA	25	15
ORDEN	23	17
CUIDADO	26	14
EMOCIONABILIDAD	27	13

Tabla 10: *Frecuencia estereotipo masculino*

ESTEREOTIPOS	NIÑA (ANA)	NIÑO (NICO)
CREATIVIDAD	17	23
INTELIGENCIA	18	22
INICIATIVA	23	17
AGRESIVIDAD	11	29
HABILIDAD	18	22

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

En ambas tablas hemos marcado en negrita las puntuaciones mayores. Como se puede observar en ellas, exceptuando la puntuación del atributo “Iniciativa”, en el resto todas las puntuaciones más altas se corresponden con los estereotipos tradicionalmente atribuidos a los rasgos femeninos y masculinos.

Cabe destacar, además, que la atribución más importante hacia las niñas está en el estereotipo del cuidado (26 atribuciones a la niña del cuento, frente a 14 atribuciones al niño del cuento), mientras que el atributo que parece adjudicarse de forma más clara a los varones es el de agresividad (29 atribuciones al varón frente a 11 a la niña), siendo este último el más estereotipado de todos.

Por lo tanto, una vez considerados todos estos datos, de forma general podemos observar que los niños y niñas de 3 y 5 años tienen ya una tendencia clara a asociar actitudes, roles y capacidades dependiendo de si el personaje es masculino o femenino.

8.3 Diferencias por grupos

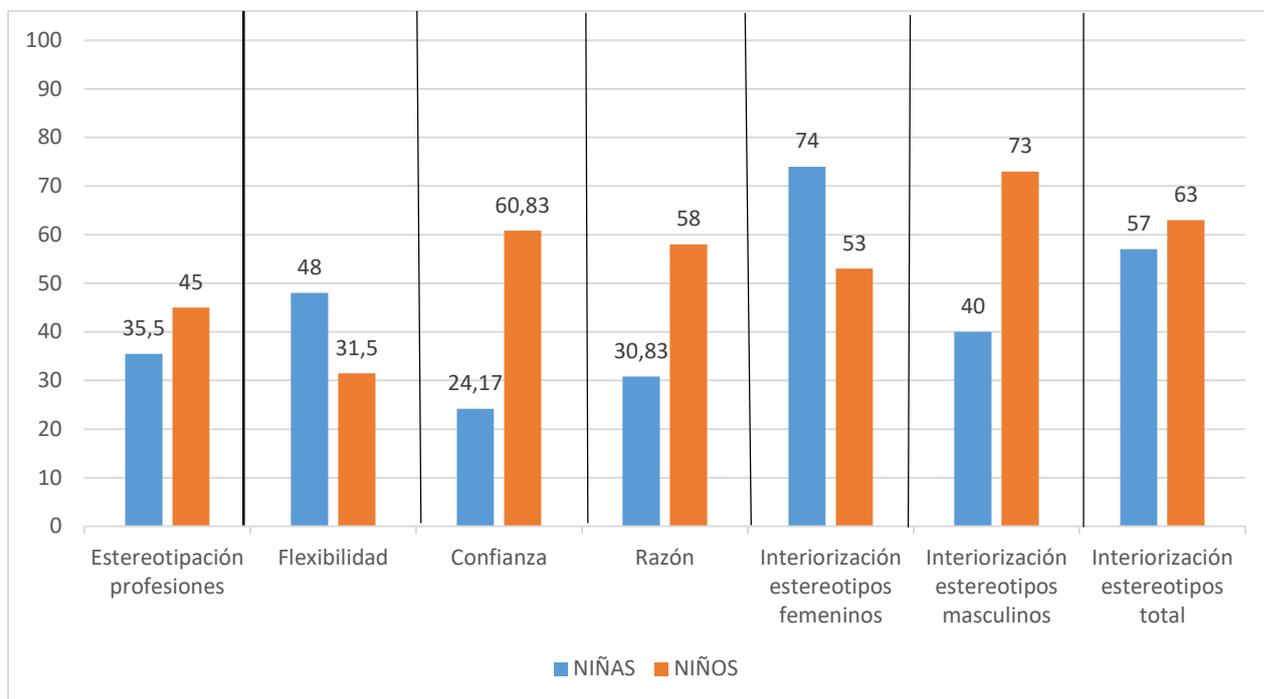
Una vez establecidos los análisis estadísticos descriptivos pertinentes de un modo global, se ha analizado la existencia de posibles diferencias de género en las respuestas de los participantes, así como la posibilidad de que existieran diferencias en las puntuaciones obtenidas en las tres tareas en función de los cursos a los que asistían los alumnos/as, observando así por lo tanto una posible relación entre las tendencias observadas y la edad.

8.3.1 Diferencias de género

Respecto a las diferencias que se pueden establecer en cuanto al género de los alumnos y alumnas participantes en relación con todas las tareas, se ha utilizado la prueba T de Student de diferencia de medias para muestras independientes (ver Anexo 3). Los resultados obtenidos en dicha prueba nos indican que sólo se han observado diferencias estadísticamente significativas en cuanto al género de los participantes en la segunda tarea (Confianza en el testimonio) y en la tercera tarea (Atribución de adjetivos). Concretamente, en esta última las diferencias se dan en la variable de estereotipos femeninos y en la de masculinos, pero no en el total.

El gráfico 1 muestra de forma resumida las puntuaciones obtenidas por los dos grupos, equiparando todas las puntuaciones en valores de 0 a 100 para que puedan compararse entre sí. Aunque las columnas del gráfico indican una tendencia clara en niños y niñas a mostrar diferente adscripción a los estereotipos consultados, el tamaño tan pequeño de la muestra ha hecho que sólo en los casos comentados las diferencias hayan resultado ser estadísticamente significativas. No obstante, a continuación, se comentarán por su interés los resultados que nos muestra cada par de barras.

GRÁFICO 1: VARIABLES ANALIZADAS EN FUNCIÓN DEL SEXO



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

En primer lugar, si nos fijamos en la primera variable, “Estereotipación de profesiones” (1ª y 2ª barras), podemos ver cómo los niños tienen más estereotipadas las profesiones, pues han adjudicado profesiones a hombres o mujeres en los ensayos en un 45 % de las veces, frente al 35,5% de los ensayos, en el caso de las niñas. Este resultado se corresponde de forma complementaria al observado en la variable “Flexibilidad” (3ª y 4ª barras), donde se puede apreciar que las niñas han sido mucho más flexibles eligiendo en el 48% de los ensayos la opción “ambos”, frente al 31,5% de los ensayos en el caso de los niños.

En cuanto a la variable “Confianza en el conocimiento” (5ª y 6ª barras) podemos observar que son los niños los que en un 60,83% de los ensayos confían más en el testimonio de los varones, frente a un 24,17% de los ensayos en esta tarea para las niñas, que prefieren mayoritariamente informantes femeninas. De la misma forma, en el 58,3% de los ensayos en el caso de los niños se le otorga la razón sobre el nombre del objeto desconocido al varón, frente al 30,83% en el caso de las niñas (barras 7ª y 8ª).

Los datos relacionados con esta tarea deben ser no obstante analizados teniendo en cuenta que lo que revelan está muy condicionado por el propio sexo del niño/a, pues como se puede observar los niños han preferido la información del varón como fuente de conocimiento de forma mayoritaria, mientras que las niñas han preferido la información de las mujeres. Debido a su identificación con cada uno de los endogrupos, característica evolutiva que se corresponde con este rango de edad, los niños tiendan a identificarse más con hombres y las niñas con mujeres, por lo que confían más como informantes en sus “iguales” que en las personas que pertenecen al grupo “contrario”.

Para continuar con el análisis, fijémonos ahora en la tarea sobre atribución de adjetivos, en la que podemos observar que es en este caso donde aparecen menos diferencias de género. Analizando específicamente la variable “Estereotipos Femeninos “(barras 9ª y 10ª), constatamos que en el 74% de los ensayos las niñas han asignado al personaje femenino del cuento los atributos considerados socialmente femeninos, mientras que los niños lo han hecho en el 53% de los casos.

Sin embargo, en cuanto a la variable “Estereotipos masculinos” (barras 11ª y 12ª), cuando se trata de atribuir adjetivos culturalmente considerados masculinos, han sido los niños los que más han aplicado estos roles al personaje masculino del cuento, observando que han atribuido estos adjetivos al personaje varón en el 73% de las ocasiones, frente al 40% en el caso de las niñas.

Estas cuatro últimas barras revelan que tanto niños como niñas se adhieren más a los roles que tienen que ver con su propio grupo. Es decir, muestran mayor interiorización de los adjetivos que tienen que ver con su propio sexo que con el sexo contrario. Este dato parece reforzar la teoría de que por sus características evolutivas los niños y niñas tienden más a identificarse con el propio grupo al que pertenecen y a “aprender” qué se espera del mismo de forma más rápida, cómo ya decíamos anteriormente en cuanto a la variable de “confianza en el testimonio”.

Por su parte, fijándonos en la variable “Estereotipación total” (barras 13ª y 14ª), podemos decir que los porcentajes están algo más ajustados, siendo el 63% de los ensayos aquellos en los niños han adjudicado atributos siguiendo los estereotipos de género tradicionales, frente al 57% de los ensayos en los que las niñas lo han hecho de este modo. No obstante, como se puede ver en la barra 13, también en esta tarea se muestran más estereotipados los niños varones.

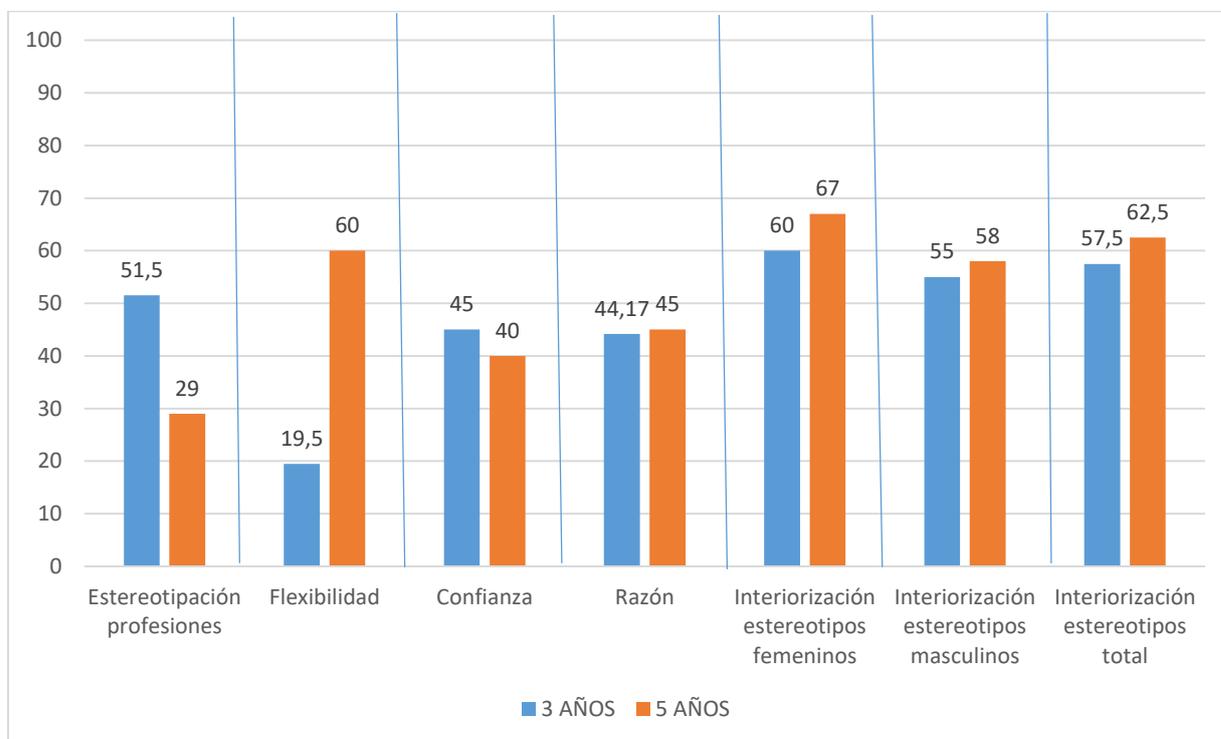
Para terminar este apartado, es importante señalar que en los resultados que se observan en la gráfica se destaca que las niñas presentan pensamientos menos estereotipados que los niños en todas las variables analizadas. Si bien, cabe decir que en cuanto a la interiorización de los estereotipos femeninos han sido ellas las que más han puntuado, aunque repetimos, este dato, seguramente tenga que ver con la identificación con el propio género.

8.3.2 Diferencias de edad.

Respecto a las diferencias que se pueden establecer en cuanto a la edad de los alumnos y alumnas participantes en relación con todas las tareas, se ha utilizado también la prueba T de Student de diferencia de medias para muestras independientes (Anexo III). El resultado de dicha prueba establece que sólo se encuentran diferencias significativas en cuanto a la edad en la primera tarea, que recordamos tiene que ver con la Estereotipación de las profesiones.

No obstante, a continuación, mostramos un gráfico con el resumen de todas las variables, donde pueden observarse las diferencias en los dos grupos en cada una de ellas.

GRÁFICO 2: VARIABLES ANALIZADAS EN FUNCIÓN DE LA EDAD



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

Como se puede observar en el gráfico, y nos muestra la prueba T de Student comentada previamente, las diferencias en cuanto a edad no son tan significativas como en cuanto al sexo, exceptuando en la primera de las tareas.

Así, la variable “Estereotipación profesiones” (barras 1ª y 2ª) nos muestra como los niños y niñas de 3 años adjudican profesiones estereotipadas a hombres y mujeres en mayor medida que los más mayores. Concretamente lo hacen en un 51,5% de los ensayos, frente al 29% de los niños de 5 años.

De forma complementaria, la variable Flexibilidad (barras 3ª y 4ª) muestra que se da un 19,5% de respuestas en los ensayos que denotan esta actitud en el grupo de 3 años, frente a un 60% de los casos para los participantes de 5 años. Esto quiere decir que los niños y niñas de 5 años han considerado en porcentaje mucho más alto que las profesiones mostradas pueden ser tanto para hombres como para mujeres.

No nos parece significativo explicar el resto de las variables pues cómo decíamos no se han encontrado diferencias significativas y en el gráfico se observa que los valores son muy cercanos en todos los casos entre los más jóvenes y los más mayores.

8.4 Relaciones entre variables

Para finalizar la descripción de los resultados obtenidos comentaremos en este último epígrafe las relaciones que aparecieron entre las distintas tareas planteadas. La tabla 11 muestra las correlaciones entre las puntuaciones obtenidas por los participantes en las diferentes tareas, así como la significación correspondiente a dichas correlaciones.

Tabla 11: *Coeficiente de correlación de Spearman entre las variables de estudio*

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Estereotipación trabajos		-,909**	,237	,214	,253	-,081	,112	,009
2. Flexibilidad			-,326*	-,249	-,306	,224	-,216	,019
3. Confianza				,812**	,947**	-,291	,467**	,239
4. Razón					,950**	-,165	,475**	,274
5. Testimonio						-,220	,503**	,293
Total								

6. Estereotipo Femenino	-,385*	,441**
7. Estereotipo masculino		,619**
8. Estereotipo total		

Como se puede apreciar en la tabla, no aparecen muchas relaciones estadísticamente significativas entre todas las variables en general, pues, aunque algunos de los valores de la correlación son relativamente elevados, el pequeño tamaño de la muestra sin duda habrá limitado el poder de esta prueba para establecer la significatividad de estas relaciones. No obstante, se resumen a continuación las relaciones entre variables que se muestran más potentes.

Por un lado, parece existir una relación negativa entre la variable “Flexibilidad” en la tarea de asignación de profesiones y la variable “Confianza” en los informantes varones. Esto querría decir que los niños y niñas que se han mostrado más flexibles a la hora de adjudicar profesiones a ambos sexos presentarían una tendencia menor a confiar en los informantes varones.

Por otro lado, también se da una relación negativa entre las variables Estereotipo Femenino y Estereotipo masculino. Este resultado debe interpretarse considerando la observación que se ha hecho previamente en cuanto a esta tarea y las diferencias de género: las niñas han tendido a presentar más interiorización de los roles femeninos, frente a los niños que han presentado una tendencia a adherir más su atribución de adjetivos a los roles masculinos.

En tercer lugar, existe una relación positiva entre las variables “Estereotipo Masculino” y las variables “Confianza” y “Razón”. De esto se interpreta que aquellos participantes que han interiorizado más los estereotipos masculinos, serían aquellos que a su vez otorgarían mayor confianza y razón a informantes varones en la prueba de testimonio.

En cuarto lugar, y, para terminar, se observa una relación significativa entre las variables “Confianza” y “Razón”, de lo que se deduce que en aquellos ensayos en los que se ha dado la Confianza al varón, también se ha observado una tendencia lógica a dar la Razón en la segunda pregunta al mismo tipo de persona.

Pueden verse los resultados de todas las pruebas comentadas en el Anexo III.

9. CONCLUSIONES

9.1 Conclusiones generales

A continuación, vamos a recapitular de nuevo la información sobre los resultados antes de pasar a las conclusiones finales. Los resultados generales de las tres tareas analizadas nos indican que aparecen estereotipos de género en los niños y niñas desde los tres años, habiendo diferencias entre unas pruebas y otras en la intensidad con la que estos se manifiestan, y también en el análisis de los resultados por grupos, en cuanto al sexo y en cuanto a la edad.

En cuanto a la primera prueba, el Cuestionario sobre profesiones, tenemos que concluir que los resultados globales muestran una estereotipación media tanto entre los niños como entre las niñas de Educación Infantil de las profesiones, tal y como parece ocurrir en trabajos previos con niños a partir de 6 años (Liben, Bigler y Krogh, 2001). Sin embargo, cuando analizamos las tablas de frecuencia, observamos que, de las 8 profesiones estereotipadas, las mayores puntuaciones se cumplen en 5 de ellas, obteniendo puntuaciones muy altas las profesiones de “Policía” y “Capitán de barco”, profesiones realizadas en el pasado únicamente por hombres, y que parecen seguir siendo de las más estereotipadas. Además, en el análisis de esta prueba por sexo y edad, también se han encontrado diferencias. Por un lado, los niños aparecen mucho más estereotipados que las niñas, que se muestran más flexibles a la hora de optar por la elección de “ambos” para una profesión. Y, por otro lado, en esta prueba se han mostrado significativamente más estereotipados los niños y niñas de 3 años que los de 5. Este último dato puede deberse o bien a la inflexibilidad cognitiva propia de los 3 años, o bien al trabajo previo que en la escuela ya se ha hecho sobre género y que van interiorizando poco a poco los niños/as a lo largo de Educación Infantil.

Con respecto a la segunda prueba, la de “Confianza en el Testimonio”, podemos afirmar categóricamente que no se ha cumplido nuestra hipótesis inicial, pues recordamos que se incluyó esta tarea para comprobar si realmente los niños y niñas confiarían más en informantes varones, pues socialmente se atribuye más conocimiento a los mismos. Es decir, el objetivo de esta tarea era comprobar si los niños y niñas de tres a cinco años considerarían que la información que proporcionan los hombres era más valiosa que la proporcionada por mujeres. Una vez visto los resultados, podemos afirmar que en nuestro estudio esta hipótesis no se ve confirmada. El resultado global de la tarea indica que niños

y niñas confían indistintamente en hombres y mujeres (tal y como ocurre en estudios similares con niños y niñas de la misma edad, como el reciente trabajo de Vanderbilt, Heyman & Liu, 2014 comentado en el marco teórico), mostrándose incluso una ligera tendencia a favor de las mujeres. Cuando analizamos la prueba por sexos, los resultados señalaban que los niños habían confiado más en informantes varones y las niñas en informantes mujeres, lo que nos lleva a pensar que quizá se sientan más identificados con la persona que es de su propio sexo y por eso han decidido confiarle y otorgarle la razón. Sería una forma más de “favoritismo endogrupal” que aparece en otros ámbitos del desarrollo y que podría tener un papel evolutivo.

En la tercera tarea, de atribución de adjetivos, que se corresponde con el cuento sobre “Ana y Nico”, es donde mayores sesgos se han observado en cuanto a los estereotipos de género. Tal y como muestran trabajos previos sobre los estereotipos de género en la primera infancia (Gary y Bruce, 1989, a estas edades ya observamos una interiorización bastante clara de los roles de género dominantes en la sociedad. De forma general, más de la mitad de los niños y niñas han atribuido estereotipos sobre capacidades y roles asociados a uno u otro género de forma acorde con los roles sociales tradicionales. En la prueba aplicada para valorar el análisis de diferencias de género, podemos ver cómo las niñas han atribuido en mayor medida estereotipos propiamente femeninos a la figura de Ana, y los niños por su parte lo han hecho con los propiamente masculinos a la figura de Nico. Todo esto nos lleva a pensar una vez más en el papel de la identificación con el propio sexo en todo este proceso, y cómo cada uno de los participantes han interiorizado en mayor medida los estereotipos que tienen que ver con su propio género, aunque en global vemos también cómo los estereotipos femeninos aparecen como los más sesgados a la hora de atribuirlos a uno u otro personaje. Cuando analizamos las tablas de frecuencia, vemos que en todos adjetivos que considerábamos estereotipos femeninos se daba la mayor puntuación, y ocurría de la misma forma en 4 de los 5 adjetivos considerados estereotipos masculinos. Resaltamos una vez más que los estereotipos más interiorizados, con una puntuación muy alta, son los que asocian los roles del cuidado para las mujeres y el de la agresividad para los hombres.

A partir de todos estos resultados, pasamos a exponer las conclusiones que a lo largo de todo este trabajo se han ido extrayendo, así como la reflexión de todo el proceso de estudio.

Recordemos que al comienzo de este estudio y a partir de la experiencia en el campo docente, nos planteábamos la necesidad de ver de forma objetiva si realmente existían estereotipos de género al comienzo de la escolaridad, es decir a partir de los tres años. Por otro lado, nos planteábamos si estos estereotipos se modificaban a lo largo de la Educación Infantil y si este era el caso, de qué forma lo hacían. Elegimos esta franja de edad, por un lado, porque la mayoría de los estudios sobre estereotipos en España se han realizado en la etapa de Educación Primaria y Secundaria. Y, por otro lado, se ha seleccionado también esta muestra por la facilidad de la autora para llevar a cabo este estudio en su propio centro escolar, en el que actualmente trabaja.

Como hemos visto anteriormente, los resultados de las tareas nos indican que, de forma general, existen estereotipos de género desde los tres años de edad. Teniendo en cuenta que esta edad coincide con la entrada en el centro escolar, se puede hipotetizar que la familia y los contextos más cercanos al niño y la niña serían los responsables de transmitir estos estereotipos durante los tres primeros años de vida. Este hecho nos lleva a confirmar las investigaciones realizadas con bebés (Seavy, Katz & Zalk, 1975), pues parece que desde el momento del nacimiento los adultos de referencia del bebé y otras personas les tratan de forma diferente en función de su sexo.

Veámos en el marco teórico que no hay apenas trabajos en el campo en la edad 0-3, y que por lo tanto es difícil establecer conclusiones, pero sin embargo hacíamos referencia a un estudio en escuelas infantiles realizado en Barcelona (Carreras Port, Subirats y Tomé, 2012), donde se afirmaba que ya se detectaban estereotipos en estas edades, y que se podían por lo tanto llevar a cabo algunos ensayos para determinar la interiorización de estos por parte de los niños y niñas del Primer Ciclo de Educación Infantil. Nuestro estudio revela que a partir de tres años estos estereotipos se encuentran interiorizados por gran parte de los niños y niñas, especialmente los roles que tienen que ver con su propio sexo, lo que nos confirma que el proceso de adquisición de estereotipos se da a una edad muy temprana. Puesto que se tratar de niños y niñas tan jóvenes, que no han tenido todavía una vida social muy extensa y sus interacciones se suelen reducir en gran medida al ámbito familiar, podemos establecer la hipótesis de que la adquisición de estos roles y su aprendizaje ha de darse, como ya hemos señalado, en los contextos familiares.

Este hecho viene a confirmar la línea de investigación denominada de “Modelos Sociales” en lo que respecta al origen y desarrollo de los estereotipos de género. Podemos afirmar

que el niño y la niña participan de la vida familiar y van construyendo su identidad a partir de la observación de los modelos de referencia con los que conviven, como aparece reflejado en las teorías del Aprendizaje Social previamente comentadas (Bandura, 1977; Lott y Maluso, 1993; Mischel, 1973). De la misma forma, los niños y niñas a partir de esta información, comenzarían a autocategorizarse como niños y niñas, percibiendo en su propia imagen aquellos aspectos que se derivan de las categorías sociales a las que creen pertenecer (Tajfel y Turner, 1986).

Por ello, también concluimos que niños y niñas sufren un proceso de “tipificación sexual”, que les lleva a ir identificándose con uno u otro género en función del sexo, lo que enlaza de nuevo con la teoría del aprendizaje social, de la que proviene este concepto (Mischel, 1972). Si recordamos las etapas en la adquisición del género que proponíamos en nuestro marco teórico, estas serían: asignación, discriminación, identificación y flexibilidad del género (Sánchez, 1996). Nos parece importante señalar que los niños y niñas que han participado en el estudio tienen entre 3 y 6 años (pues durante todo el momento hemos hablado de cursos, no de edades), por lo que estas edades se corresponderían, según las teorías de Kohlberg (1966), con las etapas que el autor denominó de Identificación del Género, y de Constancia de género. Es decir, podemos esperar que los niños y niñas que han participado en este estudio, por el momento evolutivo en el que se encuentran, ya sepan que pertenecen a un género o a otro, hecho que se evidencia en el estudio en varias ocasiones:

- Los niños han demostrado conocer con mucha más exactitud el estereotipo masculino tradicional, y las niñas el femenino.
- Los niños han elegido en mayor medida informantes masculinos y las niñas han preferido mayoritariamente informantes femeninos.

Esto nos lleva a suponer que, además de los procesos de socialización que se han comentado ya, realmente hay también una necesidad de identificación con el endogrupo, rechazando el exogrupo como algo opuesto a lo que realmente somos. Es decir, que su forma de entender el género viene dada por esa necesidad de pertenencia e identificación que es evolutivamente común a los niños y niñas de estas edades, aspecto que coincide con la teoría que explica que en estos primeros años de vida se rigidiza el estereotipo y se hace más evidente la segregación por género (Shaffer, 2000).

No obstante, a pesar de esta identificación con el endogrupo, creemos que existen otras causas por la que los participantes de la prueba se han mostrado tendentes a atribuir ciertos adjetivos a niños y niñas en función de las capacidades, roles o actitudes que desempeñan. Los resultados muestran cómo ya desde los tres años aparecen estereotipos de género sobre todo en lo relativo a los cuidados, que se atribuyen a las niñas, y en lo relativo a la agresividad, que se atribuye a los niños. Estos resultados concuerdan con estudios anteriores (Lobato, 2005), donde se analizaban los roles sociales a través del juego simbólico, en la edad de 5/6 años, y en el que también se determinó que las niñas optaban por juegos que tenían que ver con los cuidados y el hogar, mientras los niños elegían los de acción y agresividad.

Si tenemos en cuenta que todas las familias no son iguales, y que la educación de los niños y niñas es muy diferente dependiendo de su contexto, el hecho de que exista esta tendencia generalizada, nos lleva una vez más a suponer que existen otros factores dentro de nuestra sociedad que participan en la construcción del género de esta forma estereotipada. Lo que confirma la gran influencia que tienen los juguetes, videojuegos o literatura tradicional a la hora de reproducir modelos tradicionales y de separar el juego de los niños y niñas por roles que han de desempeñar supuestamente en un futuro (los cuidados y el maquillaje para las niñas, la aventura y los experimentos para los niños) (Jayme, 1999). O, por otro lado, los medios de comunicación, en nuestro caso, los dibujos animados y la televisión en general, que es el medio que más cercano está en estas edades, y que los niños y niñas consumen en muchos casos en exceso. Todos ellos refuerzan los valores tradicionales y contribuyen a la creación de estos estereotipos.

Nos gustaría señalar, en este punto, que, en nuestro estudio, los niños y niñas que más han atribuido estereotipos sociales a profesiones han sido los niños y niñas de tres años. Este dato responde a otro de los objetivos de nuestro estudio, pues pretendíamos saber si estos estereotipos que ya aparecen en tres años se modificaban en relación a la edad de los participantes. El resultado de las tareas demuestra que esto se ha producido de esta forma, pues los niños y niñas más pequeños han dado unas respuestas más estereotipadas que los que están acabando el ciclo de infantil. Esto nos hace pensar que puede deberse a dos causas. La primera de ellas, la propia edad de 3 años, que se relaciona con una etapa de identificación que no les permite “salirse de la norma” y por la que se muestran evolutivamente “más inflexibles”, situación también relacionada con su desarrollo

cognitivo incipiente. Pero, por otro lado, pensamos que los niños y niñas de 5 años pueden estar menos estereotipados gracias al trabajo en igualdad de género que se ha realizado en la escuela.

Por lo tanto, podemos establecer la hipótesis de que en nuestro caso la escuela como agente importante en la construcción del género ha realizado un trabajo positivo. Esto viene a confirmar, una vez más, la gran influencia que tiene la escuela como agente socializador, y que por tanto es susceptible de ser utilizado para trabajar en la desaparición de este tipo de estereotipos y conseguir avanzar en la igualdad real y efectiva de hombres y mujeres.

Por otra parte, nos parece importante señalar el hecho de que no todos los niños y niñas se muestran igual de sesgados en cuanto al género en sus respuestas. Así, incluso habiendo dos pares de hermanos gemelos en el estudio, cada uno dio respuestas diferentes, unos más estereotipados que otros, lo que nos lleva a estar de acuerdo con la Teoría Sociocultural, pues si bien por un lado la cultura nos provee de ciertos valores, el sujeto es un ser activo y creativo que tiene poder para modificarlos. Por lo tanto, la identidad personal de género se dará en base a todas aquellas interacciones con el contexto y a la respuesta que cada individuo adopte con respecto a ellas (Colas, 2007).

Por otro lado, otro de los objetivos que nos planteábamos al principio de la investigación era el comprobar si los niños y niñas se decantarían por confiar más en la información de informantes varones, pero ya hemos señalado anteriormente que esto no ha ocurrido así en la muestra aportada por este estudio. De hecho, señalábamos que existía una tendencia leve a confiar más en las mujeres. Queremos exponer ahora más detalladamente las conclusiones que sacamos de la interpretación de estos resultados. Por un lado, volvemos a mencionar que una de las causas puede ser la necesidad de identidad con el grupo, lo que haya favorecido que hayan preferido elegir informantes de su mismo sexo en el caso de las niñas. En segundo lugar, nos aventuramos a decir que puede influir en estas respuestas el hecho de que al ser niños y niñas tan pequeños se da la situación de convivir la mayor parte del tiempo con cuidadoras, maestras y madres, y sea esta la razón por la que los niños y niñas otorguen a estas su confianza y crean en su testimonio en mayor medida que en el de los varones. Y, en tercer lugar, podemos hipotetizar también que, por su edad, aún no atribuyan la característica de la inteligencia a los hombres, lo que viene a confirmar el reciente estudio de Bian, Leslie y Cimpian (2017) en el que se demostraba

que era a partir de los 6 años cuando se daba esta asignación, y no en edades más tempranas.

9.2 Limitaciones

Aunque el estudio que se presenta en estas páginas ha permitido a la investigadora obtener resultados interesantes en lo que respecta al surgimiento y desarrollo de los roles de género en los primeros años de vida, se trata de un pequeño trabajo exploratorio con limitaciones obvias que deben considerarse a la hora de analizar la generabilidad de sus resultados. La primera de las limitaciones que encontramos es que la muestra era demasiado pequeña, lo que ha hecho que en los análisis estadísticos realizados fuera mucho más difícil obtener relaciones significativas o diferencias entre grupos en todas las variables que se analizaban.

Por otro lado, todos los participantes pertenecían a un mismo contexto escolar, en el que las características de las familias son muy similares, por lo que no se puede saber claramente si estos resultados se deben a un contexto familiar y escolar concreto o, por el contrario, pueden generalizarse a un extracto más amplio de la población infantil de estas edades.

Otra de las limitaciones que encontramos es que la persona que ha realizado el estudio era una maestra del centro, por lo que la prueba pueda estar algo contaminada. Los niños y niñas de 5 años quizá hayan respondido de la manera que socialmente se esperaba que lo hiciese su profesora, conociendo a la autora y su opinión sobre el tema.

9.3 Prospectiva

En posteriores estudios sería deseable ampliar el número de participantes, para poder ampliar así la generabilidad de los resultados. Además, sería más significativo y se podrían generalizar más los resultados si se obtuviese una muestra de participantes que pertenezcan a diferentes contextos sociales y escolares, grupos étnicos, composiciones familiares, etc.

Sería interesante, además, que dentro de esos contextos escolares apareciesen escuelas en las que se trabaje la coeducación y otras escuelas que no llevan a cabo ningún trabajo específico en cuanto a Igualdad de Género. De esta forma, podría comprobarse de forma

experimental en qué medida la educación es un factor importante en cuanto a la modificación de los estereotipos tradicionales.

Por otro lado, la investigación debería llevarse a cabo por una persona ajena a los niños y niñas, para que el estudio pueda ser lo más objetivo posible. Para terminar, si se ampliase la edad de la muestra, podríamos comprobar si realmente a partir de primer ciclo de Primaria los niños y niñas otorgan la capacidad de la inteligencia a los hombres y si realmente se estereotipan más en capacidades que se atribuyen a uno u otro género.

9.4 Reflexiones finales

De todo lo anterior concluimos que la sociedad en la que vivimos hace que desde edades muy tempranas los niños y niñas presenten respuestas sesgadas en relación al género a la hora de atribuir características o atributos a unos y a otras. Nuestra sociedad occidental, como ya decíamos al comienzo de este trabajo, se basa en el pensamiento binario, y por lo tanto tiene la tendencia a dualizar nuestro mundo, y por ende nuestro género.

Nacemos niño o niña y desde el comienzo de nuestro nacimiento, o incluso antes, en la ecografía que determina nuestro sexo, se nos denomina de una forma, con unas características concretas y con unos valores y tradiciones que hemos de interiorizar para poder vivir de forma “adaptada” dentro de nuestra sociedad. Por ello, desde que somos muy pequeños, a través de la observación vamos interiorizando ciertos comportamientos, pensamientos y actitudes que van configurando nuestro mundo y construyendo nuestra identidad, pues sentimos desde muy pequeños la necesidad de identificarnos con ciertas categorías sociales y de adaptarnos a los roles sociales imperantes en el grupo.

Partiendo de este principio, podemos observar que nuestra sociedad es una sociedad patriarcal, donde se imponen unos roles muy estrictos para hombres y mujeres, que por norma general apoyan la creencia de la superioridad del varón con respecto a la mujer. Todos estos roles dificultan el camino hacia la igualdad de género pues se encuentran muy firmes dentro del imaginario colectivo, y se han convertido en una forma de entender y establecer el orden en el mundo.

Aunque existe una tendencia a pensar que ciertas desigualdades están superadas, la investigación actual en el campo de los roles de género demuestra que ciertas normas y valores sociales tradicionales aún se encuentran muy arraigados en nuestras sociedades. Así lo demuestra también nuestra pequeña investigación, en la que se evidencia que niños

y niñas de 3 años de edad atribuyen estas características diferenciales a hombres y mujeres en profesiones, capacidades o actitudes.

Por consiguiente, pensamos que es fundamental en primer lugar hacernos conscientes de que todas las desigualdades no están superadas, que queda mucho camino por andar, y, en segundo lugar, de que todos los agentes sociales implicados en los procesos de aprendizaje de niños y niñas tienen que comprometerse a actuar de manera igualitaria para conseguir ir desmontando poco a poco estos estereotipos tradicionales.

Dentro de todos estos agentes, la escuela ocupa un lugar privilegiado. Es el segundo contexto de socialización de niños y niñas, en el que pasan la mayor parte del día y además tiene una capacidad legítima de poder transmitir conocimientos, actitudes, valores, normas, de una forma muy directa y a través del vínculo humano.

Es por esto que creemos que es fundamental que la escuela pase de ser una escuela mixta a una escuela realmente coeducativa, donde se trabaje de forma consciente el género, donde se asuma que siguen existiendo desigualdades y que los maestros y maestras tienen un papel fundamental para acabar con ellas.

Por ello, creemos que es a los y las profesionales de la educación a los que tiene que ir dirigida la propuesta educativa de nuestro trabajo. Pensamos que la formación del profesorado en temas de género es fundamental para que estos sean capaces de hacerse conscientes de que la escuela mixta sigue reproduciendo los modelos y los papeles que se han otorgado a hombres y mujeres a lo largo de toda la historia. Seguimos reproduciendo la desigualdad, porque no somos conscientes realmente de que esta existe. Y seguiremos haciéndolo mientras no se nos forme con una perspectiva de género que nos permita entender que para conseguir una igualdad efectiva entre mujeres y hombres hay que otorgarle a la mujer el papel que se merece dentro de la escuela. Tenemos que hacernos conscientes de la discriminación constante y diaria que se realiza cuando las mujeres no aparecen en los libros de texto, cuando los ejemplos que ofrecemos desde la escuela son de una organización jerarquizada, cuando utilizamos un lenguaje sexista que impregna toda nuestra práctica diaria. Cuando otorgamos fundamentalmente a las niñas las labores de cuidado y de ayuda a sus compañeros/as o cuando el fútbol que es un deporte mayoritariamente de chicos ocupa todo el patio escolar, y no queda hueco para otras actividades.

A continuación, planteamos una propuesta educativa de formación del profesorado en esta línea.

10. PROPUESTA EDUCATIVA

Nuestra propuesta educativa se encamina a la formación del profesorado. La escuela actual sigue reproduciendo los roles tradicionales. Puesto que entendemos que el profesorado forma parte de una sociedad y no es ajeno a ella, de manera implícita lleva consigo una serie de estereotipos de género sociales, de los que muchas veces ni siquiera somos conscientes, que inevitablemente se reproducen dentro del denominado “currículum oculto” en la escuela.

Además, las editoriales y los programas escolares proporcionados por la administración aún están muy lejos de trabajar por la igualdad, de forma que vemos todos los días cómo las mujeres han sido excluidas de los libros de texto y del currículo académico.

Por todo ello creemos necesario llevar propuestas de formación a los centros para, en primer lugar, hacer conscientes al profesorado de la situación actual y en segundo lugar, dotarles de herramientas para enfrentarse al día a día e ir deconstruyendo los estereotipos a la vez que van construyendo entre todos y todas una nueva escuela, no mixta, sino coeducativa.

Nuestra propuesta se basa en una formación tipo seminario, que alternaría sesiones en grupo de reflexión y trabajo por parte de los componentes de los claustros, alternadas con ponencias con expertos sobre el tema. La siguiente propuesta ya fue presentada como proyecto educativo evaluable en la Asignatura del Máster “Género y Educación”, pero creemos que merece la pena recuperarla en este contexto pues enlaza a la perfección con las necesidades detectadas en este nuevo estudio. A continuación, exponemos un cuadro resumen de la propuesta que se incluye completa en el Anexo IV de este trabajo.

Seminario para maestros y maestras: Hacia una escuela coeducativa.

¿Cuál es la propuesta?

Un seminario con una duración de 50 horas, planteado en sesiones de grupo de 2 horas semanales y 5 ponencias de 2 horas de duración (una vez al mes).

¿A quién va dirigida?	A los claustros de profesores de los centros de Educación Infantil y Primaria.
¿Cuáles son los objetivos generales?	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexionar acerca de nuestra información en materia de género - Diagnosticar elementos sexistas en nuestra práctica diaria - Dotar al profesorado de herramientas para trabajar en el aula con perspectiva de género.
Bloques de contenidos	<p>Bloque 1. Ambiente de trabajo general</p> <p>Bloque 2. Los cuentos infantiles</p> <p>Bloque 3. Los libros de texto</p> <p>Bloque 4. Análisis de la práctica diaria</p>
Metodología	<ul style="list-style-type: none"> - Alternar ponencias (nuevos aprendizajes) con sesiones de grupo de trabajo (procesos de reflexión e interiorización) - Partir de conocimientos previos - Realizar actividades variadas - Utilizar diferentes agrupamientos - Pretender un aprendizaje significativo - Participación activa
Evaluación	<p>Evaluación de las ponencias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Al comienzo de cada ponencia se hará una evaluación resumen de forma oral y de carácter procesual. - Al final del seminario se rellenará un cuestionario para evaluar las ponencias y al facilitador/a. <p>Evaluación personal:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se pedirá a los participantes una reflexión final del trabajo, para ello se aportan unos ítems que les faciliten su realización. <p>Evaluación de la puesta en práctica de los proyectos en el aula (la forma de realizar esta evaluación queda a criterio del centro y de los participantes)</p>

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barberá, E. (1998). *Psicología del género*. Barcelona: Ariel.
- Beauvoir, S. (1949). *El Segundo Sexo*. España, 2005: Cátedra.
- Bian, L., Leslie, S.J y Cimpian, A. (2017) Gender stereotypes about intellectual ability emerge early and influence children's interests. *Science*, 355, 389-391.
- Blández, J., Fernández, E., Sierra, M.A. (2007) Estereotipos de género, actividad física y escuela: La perspectiva del alumnado. *Profesorado. Revista de Currículum y formación del profesorado*, 11(2). Disponible en: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev112ART5.pdf>
- Carreras, A., Subirats, M., Tomé, A. (2012). La construcción de las identidades de género en la etapa 0-3. Primeras exploraciones. En García, J. y Gómez, M.B (Coord.) *Diálogos en la cultura de la paridad: reflexiones sobre feminismo, socialización y poder* (pp. 35-56).
- Cvencek, D., Meltzoff, A. y Anthony, G. (2011). Math–Gender Stereotypes in Elementary School Children. *Child Development*, 82 (3), 766-779.
- Colas, P. (2007). La construcción de la identidad de género: Enfoques teóricos para fundamentar la investigación e intervención educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 25 (1), 151-166.
- Colas, P. y Jimenez, R. (2006). Tipos de conciencia de género del profesorado en los contextos escolares. *Revista de Educación*, (340) 415-444.
- Cowan, G. & Hoffman, C.D (1986). Gender stereotyping in young children: Evidence to support a concept-learning approach, *Sex Roles*, 14(3), 211-224.
- Gale, R. (1986). El tráfico de mujeres. Notas sobre la “economía política” del sexo. *Nueva Antropología*, 3(30), 95-145.
- García, A.M. (2012). *Creencias sobre el amor, modelos de atracción y violencia de género en la adolescencia y juventud. Un marco teórico para el estudio de relaciones desde el buen trato*. (Tesis maestría) Universitat Jaume I, Castellón de la Plana

- García-Leiva, P. (2005). Identidad de Género: Modelos Explicativos. *Escritos de Psicología*, 7, 71-81.
- Gil Gómez, L. y Pérez Asperilla, E. (2012). *Publicidad, estereotipos y roles de juego desde una perspectiva de género. Análisis de catálogos de juguetes de El Corte Inglés 2010-2011*. (Trabajo fin de Máster). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Kimberly, E., Vanderbilt, G. y Heyman, D. (2014) In the absence of conflicting testimony Young children trust inaccurate informants, *Developmental Science*, 17 (3), 443-451.
- Jayme, M. (1999). La identidad de género. *Revista de Psicoterapia*, 10(40), 5-22.
- Lagarde, M (1996). *Género y Feminismo: desarrollo humano y democracia*. Madrid: Horas y Horas.
- Lagarde, M (2000). *Claves feministas para la mejora de la autoestima*. Madrid: Horas y Horas.
- Levy, G. D., & Carter, D. B. (1989). Gender schema, gender constancy, and gender-role knowledge: The roles of cognitive factors in preschoolers' gender-role stereotype attributions. *Developmental Psychology*, 25(3), 444-449.
- Liben, L., Bigler, R., Ruble, D., Martin, C., & Powlishta, K. (2002). The Developmental Course of Gender Differentiation: Conceptualizing, Measuring, and Evaluating Constructs and Pathways. *Monographs of the Society for Research. Child Development*, 67(2), 1-147.
- Liben, L. Bigler, R. Krogh, H (2001). Pink and Blue Collar Jobs: Children's judgments of job status and job aspirations in relation to sex of worker. *Journal of Experimental Child Psychology*, 79 (4), 346-363
- Lobato, E. (2005). Juego sociodramático y esquemas de género. Una investigación en educación infantil. *Cultura y Educación*, 17 (2), 115-129.
- Lozano, M. (2002). La construcción del imaginario de la maternidad en Occidente. (Tesis Doctoral) UA Barcelona, Barcelona.
- Rebollo, M.J (2006). *El currículum en una escuela coeducativa. Educación de Mujeres y niñas en Iberoamérica*. MEC: Madrid.
- Ros, E. (2012). El cuento infantil como herramienta socializadora de género. *Cuestiones Pedagógicas*, 22, 329-350.

- Seavey, C.A; Katz, P.A y Zalk, S.R (1975) Baby X. The effect of gender labels on adult responses to infants. *Sex Roles*, 1(103).
- Solbes, I. (2010). *El sobrepeso en la niñez y sus consecuencias sociales: Un estudio evolutivo sobre las actitudes explícitas hacia la complexión y su relación con la imagen corporal*. (Tesis Doctoral) Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Scott, J. (1990). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En Amelang, J. y Nash, M. (coords), *Hª y género: Las mujeres en la Europa Moderna y Contemporánea*. Institució Alfons el Magnànim: España.
- Stoller, R (1968): *Sex and Gender*. London: Karnac.
- Vacca, L.y Coppolechia, F. (2012). Una crítica feminista al derecho a partir de la noción de Biopoder de Foucault. *Páginas de Filosofía, Año 13*, (16), 60-75.
- Zapata, A. (2012) *Influencia de los estereotipos de género en la construcción de la identidad del niño*. (Tesis pregrado). Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Escuela de Trabajo Social.

ANEXO I.

MATERIAL UTILIZADO EN LAS TAREAS



Figura1. Tarjetas utilizadas para el cuestionario de profesiones (Liben y Bigler, 2002)

Edad:			
Sexo:			
PROFESIÓN	HOMBRES	MUJERES	HOMBRES Y MUJERES
POLICÍA			
BARCO			
PELUQUERÍA			
PANADERÍA			
ARTISTA			
SUPERMERCADO			
FLORISTERIA			
INVESTIGACIÓN			
INFORMÁTICA			
ENFERMERÍA			

Figura 2. Hoja de registro utilizada en el cuestionario de profesiones.

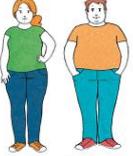
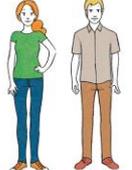
 <p>Una de estas dos personas sabe cómo se llama. ¿A quién quieres preguntarle?</p>  <p>Este chico dice que se llama Corto</p>  <p>Este chico dice que se llama Puldo</p>  <p>Este chico dice que se llama Puldo</p> <p>¿Quién de los dos crees que lleva la razón?</p>	 <p>Una de estas dos personas sabe cómo se llama. ¿A quién quieres preguntarle?</p>  <p>Este chico dice que se llama Blonso</p>  <p>Este chico dice que se llama Triepre</p>  <p>Este chico dice que se llama Triepre</p> <p>¿Quién de los dos crees que lleva la razón?</p>
 <p>Una de estas dos personas sabe cómo se llama. ¿A quién quieres preguntarle?</p>  <p>Este chico dice que se llama Liegro</p>  <p>Este chico dice que se llama Pueño</p>  <p>Este chico dice que se llama Pueño</p> <p>¿Quién de los dos crees que lleva la razón?</p>	 <p>Una de estas dos personas sabe cómo se llama. ¿A quién quieres preguntarle?</p>  <p>Este chico dice que se llama Cuelro</p>  <p>Esta chica dice que se llama Vienco</p>  <p>Esta chica dice que se llama Vienco</p> <p>¿Quién de los dos crees que lleva la razón?</p>
 <p>Una de estas dos personas sabe cómo se llama. ¿A quién quieres preguntarle?</p>  <p>Este chico dice que se llama Nespo</p>  <p>Esta chica dice que se llama Peico</p>  <p>Esta chica dice que se llama Peico</p> <p>¿Quién de los dos crees que lleva la razón?</p>	 <p>Una de estas dos personas sabe cómo se llama. ¿A quién quieres preguntarle?</p>  <p>Esta chica dice que se llama Fueme</p>  <p>Este chico dice que se llama Genso</p>  <p>Este chico dice que se llama Genso</p> <p>¿Quién de los dos crees que lleva la razón?</p>

Figura 3. Diapositivas utilizadas para la tarea “Confianza en el conocimiento”

Edad:
Sexo:
Código:

	<p>¿A quién quieres preguntar? Chico Chica</p> <p>¿Quién crees que tiene la razón? Chico Chica</p>
	<p>¿A quién quieres preguntar? Chico Chica</p> <p>¿Quién crees que tiene la razón? Chico Chica</p>
	<p>¿A quién quieres preguntar? Chico Chica</p> <p>¿Quién crees que tiene la razón? Chico Chica</p>
	<p>¿A quién quieres preguntar? Chico Chica</p> <p>¿Quién crees que tiene la razón? Chico Chica</p>
	<p>¿A quién quieres preguntar? Chico Chica</p> <p>¿Quién crees que tiene la razón? Chico Chica</p>
	<p>¿A quién quieres preguntar? Chico Chica</p> <p>¿Quién crees que tiene la razón? Chico Chica</p>

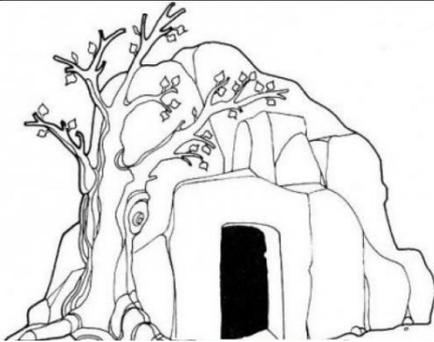
Figura 4. Hoja de recogida de datos del cuestionario “Confianza en el conocimiento”

Las aventuras de Ana y Nico

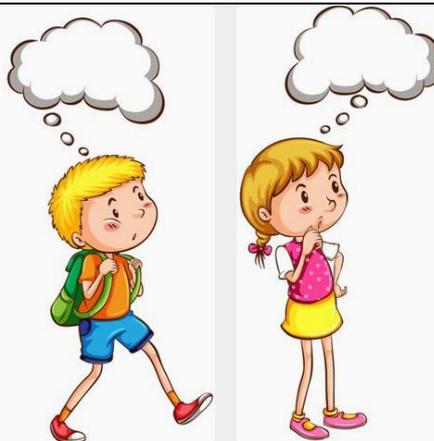


Estos son Ana y Nico, son muy amigos y les gusta mucho correr aventuras juntos. A veces se meten en problemas, pero siempre saben cómo resolverlos. Si quieres podemos ver juntos una de las historias, pero para ello me tendrás que ayudar, porque yo tengo muy mala memoria y a veces se me olvida lo que ocurre

¿Te apetece ayudarme a contar la historia?



Ana y Nico se han encontrado en el parque, mientras juegan, han visto una pequeña cueva que nunca antes habían explorado, ambos entran dentro y de repente todo se mueve, cierran los ojos y cuando los abren están en otro lugar, no saben dónde es, miran para atrás y el parque ha desaparecido, sus amigos y amigas, las mamás y los papás que estaban cuidándoles ¡¡Madre mía!!! ¿Qué ha pasado? Se han quedado solos, así que uno de ellos se asusta y se pone a llorar, ay!! Espera, no me acuerdo quien era ¿Quién crees que lloraba, Nico o Ana?



Una vez más calmados, comenzaron a pensar, cómo podían salir de allí. Ya habían estado otras veces en estas situaciones, porque les gustaban las aventuras, y, además, a uno de los dos, siempre se le ocurrían ideas muy buenas.

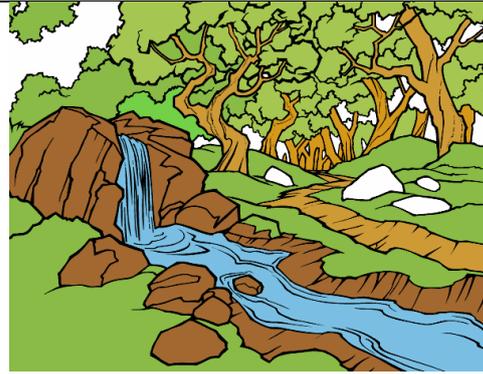
¿A quién crees que se le ocurrían las mejores ideas para resolver los problemas, a Ana o a Nico?



De repente pasó un pájaro volando, era un pájaro precioso, parecía mágico, tenía las plumas de un azul muy brillante, al pasar por encima de los dos niños les tiró una carta que le cayó a Ana en la cabeza. ¿Qué es esto?, dijeron los dos a la vez.

Al abrirla apareció delante de ellos un mapa. Si conseguían descifrarlo, podrían volver a sus casas. Pero, era un mapa un poco difícil de entender, sólo una persona muy lista podría descifrarlo.

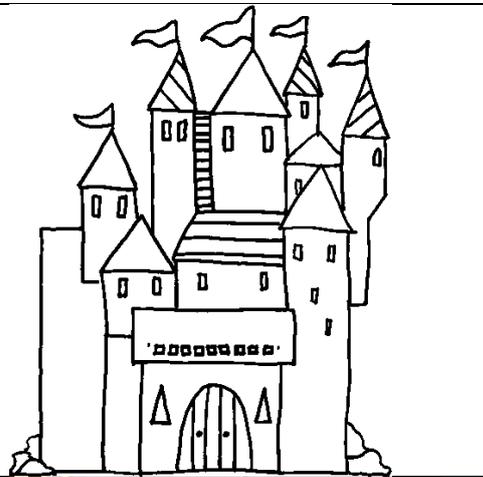
¿Quién crees que sabrá descifrar el mapa, Ana o Nico?



El mapa les proponía pruebas, tenían que seguir la dirección correcta para llegar a cada una de las pruebas y después realizarlas. La condición es que, aunque podían ir juntos, sólo uno de ellos dos podía realizar la prueba.

Siguiendo el mapa llegaron a la primera prueba. Había que cruzar un río, pero no había ningún puente, uno de los dos no quería mancharse la ropa, y además no le gustaba mojarse sus zapatos, así que el otro tendría que llevarle a caballito para poder cruzar.

¿Quién de los dos amigos no quería mancharse la ropa, Nico o Ana? Y entonces ¿Quién será el que le lleve a caballito al otro, Ana o Nico?



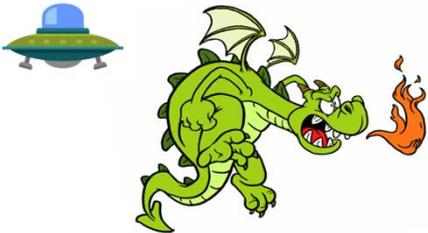
Después de pasar el puente llegaron a un palacio, precioso, con torres de colores y muchas banderas ondeando al viento. El mapa decía que Ana y Nico debían entrar dentro del palacio, porque allí tenían que superar más pruebas, pero para entrar necesitaban una llave, y esta llave tenían que ir a buscarla a la casa de al lado, uno de los dos se tenía que atrever a preguntar por la llave.

¿Quién crees que fue a pedírsela, Ana o Nico?



Cuando pudieron entrar en el palacio, se quedaron muy impresionados, pero no por su belleza y porque fuese bonito y lujoso, sino porque todo estaba hecho un desastre. ¡¡¡Madre mía!!! Estaban todas las camas sin hacer, la ropa tirada por los suelos, el fregadero lleno de platos, los juguetes tirados, todo tenía muchísimo polvo y casi no se podía ni respirar. No sabían quién había vivido allí, pero desde luego eran unas personas muy cochinas. En fin, la siguiente prueba era dejar el palacio súper limpio, impecable, lavar platos, ropa, fregar el suelo, hacer las camas...

¿Quién crees que limpiará el palacio, Nico o Ana?

	<p>Cuando el palacio ya había quedado reluciente, y los dos niños iban a salir por la puerta creyendo que habían superado ya esa prueba, de repente se oyó un llanto desconsolado, parecía un llanto de bebé, fueron a la parte de arriba y vieron que había un bebé en una cuna. Leyeron en el mapa y se dieron cuenta que formaba parte de su prueba, había que calmar al bebé. Para ello había que darle de comer, cambiarle el pañal y volverlo a dormir, y sólo uno de ellos podía hacerlo.</p> <p>¿Quién crees que dará de comer, limpiará y dormirá al bebé, Ana o Nico?</p>
	<p>Una vez que consiguieron salir del palacio, ya sólo les quedaba una prueba, uno de ellos tenía que luchar con el dragón, para así poder subir a la nave y conducir hasta su casa.</p> <p>Llegaron hasta el lugar en el que se encontraba la nave que podía devolverles a su casa, pero para poder entrar en ella, tenían que matar al dragón que la custodiaba.</p> <p>Uno de los dos tendrá que pelear y matar al dragón</p> <p>¿Quién crees que lo hará, Ana o Nico?</p>
	<p>Una vez que acabaron con el dragón llegaron hasta la nave, entraron y vieron que había un botón que ponía “De vuelta a Casa”, que les indicaría la dirección que tenían que seguir, ahora sólo faltaba que uno de los dos cogiese el volante y condujese siguiendo las instrucciones.</p> <p>¿Quién sabrá conducir la nave , Ana o Nico?</p>
	<p>Por fin habían llegado al parque, aparecieron de nuevo en la cueva por dónde habían entrado, una vez que bajaron de la nave, ésta desapareció. Los niños estaban tan, tan contentos que uno de ellos, el más cariñoso no paraba de darle besos y abrazos al otro, ¿Quién crees que será, Ana o Nico?</p>

	<p>Y aquí acaba esta historia de Ana y Nico, tengo que darte las gracias por ayudarme a contarla, si no hubiese sido por ti esta historia no habría tenido un final feliz.</p> <p>Estoy muy contenta de que me hayas ayudado y Ana y Nico también, seguro que vendrán a visitar el cole en alguna de sus aventuras</p> <p>Y colorín colorado, este cuento se ha acabado.... Y ya sabes... tienes que aplaudir si te ha gustado!!!!</p>
---	--

Figura 5. Imágenes y texto del cuento utilizado para la tercera tarea de atribución de adjetivos.

EDAD:	
SEXO:	
CÓDIGO:	
TAJETA	NIÑO/NIÑA
DEBILIDAD	
CREATIVIDAD	
INTELIGENCIA	
DELICADEZA	
INICIATIVA	
ORDEN	
CUIDADO	
AGRESIVIDAD	
HAB/CONTROL	
EMOCION	

Figura 6. Hoja de registro tarea cuento

ANEXO II

AUTORIZACIÓN DEL CENTRO PARA LAS FAMILIAS



UNIVERSIDAD COMPLUTENSE
MADRID
FACULTAD DE EDUCACIÓN
CENTRO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO
Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación

Dra. Irene Solbes Canales
Departamento de Psicología Evolutiva
Facultad de Educación
Universidad Complutense de Madrid
irenesolbes@psi.ucm.es
c/ Rector Royo Villanova, s/n
28040 Madrid
Tel. +34 913946257

Madrid, 13 de Marzo de 2017

Me dirijo a usted para solicitar su colaboración en un estudio que Noelia Sánchez Bretón está realizando como parte de su Trabajo de Fin de Máster en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Noelia es Maestra de Educación Infantil en su centro, y también alumna del máster en el que imparto docencia.

El objetivo de su trabajo es conocer distintos aspectos del desarrollo de los roles de género en los primeros años de escolarización. Para ello, los estudiantes tendrán que contestar una serie de preguntas acompañadas de material gráfico, con la presencia del profesor/a tutor del grupo.

Le aseguramos que todos los datos que obtengamos con la realización de este estudio serán procesados de manera confidencial y que el tratamiento que se realizará de los mismos será global, garantizándose el anonimato de los participantes. La participación es voluntaria, respetándose la voluntad de aquellos estudiantes que no deseen participar.

Agradeciendo de antemano su colaboración, si NO QUIERE que su hijo/a participe en este estudio le agradeceríamos que entregue el documento firmado lo antes posible al tutor/a de su hijo/a.

Quedo a su entera disposición para cualquier información adicional que precise.

Reciban mi más cordial saludo,

Fdo.: Irene Solbes Canales

NO DOY MI AUTORIZACIÓN para que mi hijo/a participe en el estudio:

Nombre y apellidos del niño/a:

Curso escolar:

Firma del Padre/Madre o Tutor/ a:

ANEXO III

TABLAS DE RESULTADOS

Tabla1. Estadísticos Descriptivos

Estadísticos descriptivos						
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.	Rango
Elección de "ambos" en la tarea de estereotipos trabajos	40	0	10	3,98	2,966	0-10 (10 = más flexibilidad)
Roles.género.trabajos	40	0	8	4,03	2,082	0-8 (8 = más estereotipados los trabajos)
Estereotipo.femenino	40	0	5	3,18	1,466	0-5 (5 = más interiorización estereotipo feminidad)
Estereotipo.masculino	40	0	5	2,83	1,615	0-5 (5 = más interiorización estereotipo masculinidad)
Estereotipos.Total	40	2	10	6,00	1,664	0-10 (10 = más interiorización ambos)
Confianza.chicos	40	0,00	1,00	,4250	,27978	0-1 (1 = más confianza en varones)
Razón.chicos	40	0,00	1,00	,4458	,26524	0-1 (1 = más confianza en varones)
Testimonio.TOTAL	40	0,00	1,00	,4354	,26250	0-1 (1 = más confianza en varones)

Tabla 2. Coeficiente de correlación de Spearman de las variables de estudio

		Correlaciones								
		Roles.género .trabajos	Elección de "ambos" en la tarea de estereotipos trabajos	Confianza.chicos	Razón.chicos	Testimonio.TOTAL	Estereotipo.femenino	Estereotipo.masculino	Estereotipos.Total	
Rho de Spearman	Roles.género.trabajos	Coeficiente de correlación	1,000	-,909**	,237	,214	,253	-,081	,112	,009
		Sig. (bilateral)		,000	,141	,185	,115	,619	,493	,957
		N	40	40	40	40	40	40	40	40
	Elección de "ambos" en la tarea de estereotipos trabajos	Coeficiente de correlación	-,909**	1,000	-,326*	-,249	-,306	,224	-,216	,019
		Sig. (bilateral)	,000		,040	,122	,055	,164	,182	,907
		N	40	40	40	40	40	40	40	40
	Confianza.chicos	Coeficiente de correlación	,237	-,326*	1,000	,812**	,947**	-,291	,467**	,239
		Sig. (bilateral)	,141	,040		,000	,000	,069	,002	,138
		N	40	40	40	40	40	40	40	40
	Razón.chicos	Coeficiente de correlación	,214	-,249	,812**	1,000	,950**	-,165	,475**	,274
		Sig. (bilateral)	,185	,122	,000		,000	,308	,002	,087
		N	40	40	40	40	40	40	40	40
	Testimonio.TOTAL	Coeficiente de correlación	,253	-,306	,947**	,950**	1,000	-,220	,503**	,293
		Sig. (bilateral)	,115	,055	,000	,000		,172	,001	,066
		N	40	40	40	40	40	40	40	40
	Estereotipo.femenino	Coeficiente de correlación	-,081	,224	-,291	-,165	-,220	1,000	-,385*	,441**
		Sig. (bilateral)	,619	,164	,069	,308	,172		,014	,004
		N	40	40	40	40	40	40	40	40
	Estereotipo.masculino	Coeficiente de correlación	,112	-,216	,467**	,475**	,503**	-,385*	1,000	,619**
		Sig. (bilateral)	,493	,182	,002	,002	,001	,014		,000
		N	40	40	40	40	40	40	40	40
	Estereotipos.Total	Coeficiente de correlación	,009	,019	,239	,274	,293	,441**	,619**	1,000
		Sig. (bilateral)	,957	,907	,138	,087	,066	,004	,000	
		N	40	40	40	40	40	40	40	40

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Tabla 3. Estadísticos de Grupo respecto al sexo

Estadísticos de grupo					
Sexo		N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Elección de "ambos" en la tarea de estereotipos trabajos	Niño	20	3,15	2,681	,599
	Niña	20	4,80	3,071	,687
Roles.género.trabajos	Niño	20	4,50	1,732	,387
	Niña	20	3,55	2,328	,521
Estereotipo.femenino	Niño	20	2,65	1,424	,319
	Niña	20	3,70	1,342	,300
Estereotipo.masculino	Niño	20	3,65	1,387	,310
	Niña	20	2,00	1,414	,316
Estereotipos.Total	Niño	20	6,30	1,455	,325
	Niña	20	5,70	1,838	,411
Confianza.chicos	Niño	20	,6083	,22475	,05026
	Niña	20	,2417	,19850	,04439
Razón.chicos	Niño	20	,5833	,23258	,05201
	Niña	20	,3083	,22475	,05026
Testimonio.TOTAL	Niño	20	,5958	,22011	,04922
	Niña	20	,2750	,19702	,04405

Tabla 4. Prueba T Student para la igualdad de medias con respecto a la variable Sexo

		Prueba de muestras independientes								
		igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	para la diferencia	
									Inferior	Superior
Elección de "ambos" en la tarea de estereotipos trabajos	Se han asumido varianzas iguales	,845	,364	-1,810	38	,078	-1,650	,912	-3,495	,195
	No se han asumido varianzas iguales			-1,810	37,319	,078	-1,650	,912	-3,496	,196
Roles.género.trabajos	Se han asumido varianzas iguales	2,596	,115	1,464	38	,151	,950	,649	-,363	2,263
	No se han asumido varianzas iguales			1,464	35,103	,152	,950	,649	-,367	2,267
Estereotipo.femenino	Se han asumido varianzas iguales	,002	,967	-2,400	38	,021	-1,050	,438	-1,936	-,164
	No se han asumido varianzas iguales			-2,400	37,865	,021	-1,050	,438	-1,936	-,164
Estereotipo.masculino	Se han asumido varianzas iguales	,123	,727	3,725	38	,001	1,650	,443	,753	2,547
	No se han asumido varianzas iguales			3,725	37,986	,001	1,650	,443	,753	2,547
Estereotipos.Total	Se han asumido varianzas iguales	,977	,329	1,145	38	,259	,600	,524	-,461	1,661
	No se han asumido varianzas iguales			1,145	36,093	,260	,600	,524	-,463	1,663
Confianza.chicos	Se han asumido varianzas iguales	,002	,963	5,469	38	,000	,36667	,06705	,23093	,50240
	No se han asumido varianzas iguales			5,469	37,428	,000	,36667	,06705	,23086	,50247
Razón.chicos	Se han asumido varianzas iguales	,225	,638	3,803	38	,001	,27500	,07232	,12859	,42141
	No se han asumido varianzas iguales			3,803	37,955	,001	,27500	,07232	,12859	,42141
Testimonio.TOTAL	Se han asumido varianzas iguales	,147	,703	4,857	38	,000	,32083	,06605	,18711	,45455
	No se han asumido varianzas iguales			4,857	37,543	,000	,32083	,06605	,18706	,45461

Tabla 5. Estadísticos de grupo respecto a la edad

Estadísticos de grupo					
Curso		N	Media	Desviación típica	Coef. de variación
Elección de "ambos" en la tarea de estereotipos	3	20	1,95	2,064	,462
	5	20	6,00	2,271	,508
Roles.género.trabajos	3	20	5,15	1,725	,386
	5	20	2,90	1,804	,403
Estereotipo.femenino	3	20	3,00	1,451	,324
	5	20	3,35	1,496	,335
Estereotipo.masculino	3	20	2,75	1,650	,369
	5	20	2,90	1,619	,362
Estereotipos.Total	3	20	5,75	1,333	,298
	5	20	6,25	1,943	,435
Confianza.chicos	3	20	,4500	,32489	,07265
	5	20	,4000	,23195	,05187
Razón.chicos	3	20	,4417	,30240	,06762
	5	20	,4500	,23005	,05144
Testimonio.TOTAL	3	20	,4458	,30741	,06874
	5	20	,4250	,21613	,04833

Tabla 6. Prueba T Student de igualdad de medias para la variable Edad

Prueba de muestras independientes

		igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	para la diferencia	
									Inferior	Superior
Elección de "ambos" en la tarea de estereotipos trabajos	Se han asumido varianzas iguales	,372	,546	-5,902	38	,000	-4,050	,686	-5,439	-2,661
	No se han asumido varianzas iguales			-5,902	37,658	,000	-4,050	,686	-5,440	-2,660
Roles.género.trabajos	Se han asumido varianzas iguales	,040	,843	4,032	38	,000	2,250	,558	1,120	3,380
	No se han asumido varianzas iguales			4,032	37,925	,000	2,250	,558	1,120	3,380
Estereotipo.femenino	Se han asumido varianzas iguales	,091	,765	-,751	38	,457	-,350	,466	-1,294	,594
	No se han asumido varianzas iguales			-,751	37,964	,457	-,350	,466	-1,294	,594
Estereotipo.masculino	Se han asumido varianzas iguales	,040	,843	-,290	38	,773	-,150	,517	-1,197	,897
	No se han asumido varianzas iguales			-,290	37,986	,773	-,150	,517	-1,197	,897
Estereotipos.Total	Se han asumido varianzas iguales	2,899	,097	-,949	38	,349	-,500	,527	-1,567	,567
	No se han asumido varianzas iguales			-,949	33,636	,349	-,500	,527	-1,571	,571
Confianza.chicos	Se han asumido varianzas iguales	1,850	,182	,560	38	,579	,05000	,08926	-,13070	,23070
	No se han asumido varianzas iguales			,560	34,374	,579	,05000	,08926	-,13133	,23133
Razón.chicos	Se han asumido varianzas iguales	1,194	,281	-,098	38	,922	-,00833	,08496	-,18033	,16366
	No se han asumido varianzas iguales			-,098	35,474	,922	-,00833	,08496	-,18073	,16407
Testimonio.TOTAL	Se han asumido varianzas iguales	2,637	,113	,248	38	,806	,02083	,08403	-,14927	,19094
	No se han asumido varianzas iguales			,248	34,095	,806	,02083	,08403	-,14991	,19158

ANEXO IV
PROPUESTA EDUCATIVA

Seminario de trabajo: Hacia una escuela coeducativa.

Máster en Estudios Feministas

Género y Educación

Noelia Sánchez Bretón

ÍNDICE

Grupo y área desde el que se proyecta la formación	3
Justificación	3
Temporalización	5
Objetivos	5
Contenidos	6
Metodología	7
Estrategias iniciales	9
Desarrollo General del Seminario	10
Evaluación	17
Otros elementos didácticos posibles o alternativos	18
Referencias Bibliográficas	18
Anexos	20

“La escuela democrática es un ámbito privilegiado donde se socializan las niñas y niños muchas horas al día y muchos años de la vida y como tal debe hacer su labor para la mejora de las condiciones de vida relacional para las nuevas generaciones. ¿Por qué si no tanta inversión y tanto esfuerzo profesional y material? ¿Para que no obtengan un grado adecuado de alfabetización relacional y democrática?” (E. Simón, 2006, p.94)

Grupo y área desde la que se proyecta la formación.

La siguiente formación en formato de Seminario, va dirigida a los claustros de Colegios Públicos de Educación Infantil y Primaria.

El profesorado que asiste al seminario es de educación infantil y educación primaria. Incluyendo dentro de estos asistentes el equipo directivo del centro al completo.

Esta formación se ha planificado en forma de seminario, para combinar la metodología de grupo de trabajo, con ponencias realizadas por profesionales en la materia.

Una de las profesoras del centro además de participante será la encargada de coordinar la actividad. El resto del claustro asiste como participante.

Justificación

La escuela pública actual en nuestro país es una escuela de modalidad mixta, donde niños y niñas comparten el espacio educativo y las enseñanzas que se derivan de un mismo currículo.

La LOMCE, Ley Orgánica 8/2013, Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa, expone en su preámbulo *Solo un sistema educativo de calidad, inclusivo, integrador y exigente, garantiza la igualdad de oportunidades y hace efectiva la posibilidad de que cada alumno o alumna desarrolle el máximo de sus potencialidades. Solo desde la calidad se podrá hacer efectivo el mandato del artículo 27.2 de la Constitución Española: “La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales”.*

Entendemos, por tanto, que, para poder garantizar la igualdad de oportunidades y el desarrollo de las potencialidades de todos los alumnos y alumnas, la escuela debe trabajar hacia una escuela coeducativa. Para ello nos parece fundamental la formación del profesorado en materia de género, para ser capaces de llevar a cabo una buena práctica educativa teniendo en cuenta la perspectiva de género, como base para la compensación de las desigualdades originadas por el género, los estereotipos y los roles establecidos históricamente por la sociedad y para ser capaces de caminar juntos hacia la igualdad efectiva entre mujeres y hombres.

La realidad actual nos demuestra que las mujeres siguen estando discriminadas en el sistema patriarcal en el que nos hayamos inmersos.

La lucha feminista ha logrado grandes avances en materia de derechos fundamentales como el voto, la educación o la incorporación de la mujer de manera progresiva al mercado laboral. Sin embargo, nuestra sociedad no es aún una sociedad igualitaria.

Cada año se gradúan más mujeres que hombres en las universidades, sin embargo, los puestos de poder los siguen ocupando los hombres en su gran mayoría, pues las mujeres siguen encontrándose con un techo de cristal, que las discrimina solo por el hecho de ser mujeres.

Por otro lado, la brecha salarial es un hecho en nuestro país, los hombres siguen cobrando más que las mujeres realizando las mismas labores en un puesto de trabajo.

Y además la violencia hacia las mujeres por el mero hecho de ser mujeres sigue siendo una gran lacra, además de la prostitución o las violaciones, todos los años muchas mujeres siguen siendo asesinadas a manos de sus parejas o exparejas.

El origen o las causas de este gran problema social es estructural, se basa en una concepción de la sociedad basada en el patriarcado, en la superioridad del hombre y en los valores culturales que de ello derivan. El tipo de sociedad en el que vivimos, las tradiciones, los medios de comunicación, el cine, la publicidad o la prensa están impregnados y son grandes responsables de la reproducción de este modelo de sociedad que discrimina y maltrata a las mujeres todos los días.

Por ello creemos que la escuela tiene una gran responsabilidad como transmisora no sólo de contenidos, sino de la cultura de un país, de valores, creencias, actitudes y modelos. La escuela debe colaborar en la formación integral de las alumnas y alumnos, juntos con sus familias y el resto de la comunidad educativa.

Es por ello que nos parece fundamental que el profesorado de nuestras escuelas realice una doble labor. En primer lugar, una reflexión profunda sobre la importancia que tiene su labor en la reproducción del modelo actual dominante. Que sea capaz de identificar que desde la escuela aún no se está haciendo lo suficiente en materia de género. Que pueda ver las carencias educativas y los errores más comunes e inconscientes que a diario se cometen. Y una vez identificado este problema, el profesorado debe aplicar desde los centros y desde la práctica diaria de aula todas aquellas acciones necesarias para poner en marcha una nueva

práctica que incluya la perspectiva de género como base para llevar a cabo una educación más igualitaria entre niños y niñas.

Temporalización

Proponemos un seminario con una duración de 30 horas.

Se llevarán a cabo cuatro ponencias de 2 horas de duración cada una y 10 sesiones de trabajo en grupo. Al final del seminario habrá una sesión final para la exposición de los trabajos realizados y otra sesión dedicada a la evaluación.

Objetivos

- Crear un ambiente distendido de reflexión y opinión
- Enriquecer nuestra práctica diaria con las aportaciones de otras maestras y maestros.
- Crear un centro más integrador.
- Favorecer una mejora de la igualdad real entre niñas y niños dentro del centro y de los grupos clase.
- Fomentar la participación de todo el claustro en un proyecto común.
- Trabajar y reflexionar en grupo.
- Aportar nuevas ideas para el trabajo en la práctica diaria.
- Analizar los cuentos infantiles con perspectiva de género.
- Reflexionar acerca de nuestra información en materia de género.
- Diagnosticar elementos sexistas en nuestra práctica diaria.
- Trabajar entre todas y todos para acabar con los estereotipos asignados al género
- Analizar los libros de texto que estamos utilizando con perspectiva de género.
- Realizar un proyecto de grupo para incluir a las mujeres dentro del currículo ordinario.
- Realizar un proyecto sobre los cuentos infantiles y sus posibilidades para trabajar la coeducación.
- Llevar a la práctica en la medida de lo posible los nuevos aprendizajes que nos proporciona el seminario.
- Poner en práctica en el aula los proyectos elaborados en el seminario.

Contenidos

1. Ambiente de trabajo.

- Creación de un clima de confianza
- Reflexión y diálogo
- Participación activa
- Exposición de experiencias
- Revisión organización del centro
- Revisión de las propias prácticas

2. Los cuentos infantiles

- Revisión de los cuentos infantiles
- Revisión de los cuentos Disney
- Amor romántico (princesas y príncipes; historias; elementos simbólicos;)
- Estereotipos de género (personajes, ocupaciones...)
- Aprendizaje de dinámicas para trabajar el cuento
- Creación de dinámicas y otro tipo de actividades nuevas para llevar al aula a partir del cuento
- Creación de cuentos nuevos
- Puesta en práctica de las nueva actividades y dinámicas

3. Libros de texto

- Revisión exhaustiva de los libros de texto
- Presencia o ausencia de las mujeres en los libros
- Revisión de los papeles asignados a hombres y mujeres
 - o Lecturas que aparecen en los libros
 - o Fotografías
 - o Lenguaje
- Búsqueda de información sobre mujeres en la historia
- Creación de nuevos temas o proyectos sobre mujeres para llevar al aula

- Puesta en práctica de las actividades y proyectos que surjan del seminario

4. Práctica diaria

- Creación de los grupos clase
- Lenguaje que utilizamos
- Funciones que se asignan a los alumnos/as
- Jerarquías dentro del centro
- Organización de los espacios de juego de patio
- Organización de otros espacios comunes

Metodología

El seminario es una propuesta de trabajo que permite combinar las actividades autónomas de trabajo de un grupo de profesores, con unas ponencias sobre los temas a trabajar realizadas por un profesional en la materia.

Nos parece que para el tema que se plantea está es la forma más efectiva de trabajo.

Se comenzará el seminario con una ponencia de introducción para que posteriormente los y las participantes puedan llevar a cabo el trabajo en grupo a partir de unas ideas previas y de los primeros conceptos a trabajar.

Distinguimos por lo tanto entre la metodología que se va a llevar a cabo en las ponencias y la metodología del grupo de trabajo.

Las ponencias tendrán una parte expositiva, combinada con actividades prácticas tipo que mostrarán cómo se puede trabajar con los alumnos/as en el aula.

Desde el principio se intentará por parte del facilitador/a crear un ambiente de confianza en al aula, intentando crear grupo en las primeras sesiones a partir de alguna dinámica de conocimiento o a partir de las diferentes presentaciones de todos y todas las personas que componen el grupo clase.

Es importante que el facilitador/a exponga su deseo de hacer de las sesiones un espacio de aprendizaje común en el que todos y todas pueden participar para aportar, dialogar, debatir o preguntar.

Se parte de la base de que todas las personas tienen un bagaje de experiencias y conocimientos que pueden aportar en la medida que lo deseen al grupo, el aprendizaje y el conocimiento se construirá entre todas y todos a partir de las aportaciones del facilitador/a y

de todas las aportaciones de los demás miembros del grupo. Se pretende, por lo tanto, que las sesiones sean lo más participativas posibles.

Una vez expuesto el tema a tratar en la sesión, se dejará un tiempo para la intervención del grupo, de esta forma se recabarán las *ideas previas* acerca del objeto a tratar por parte de los y las participantes, asegurando así una práctica mucho más concreta y adaptada al grupo que va a recibir la ponencia.

Como decimos se llevará a cabo la exposición del tema con las paradas oportunas y necesarias, y más tarde se realizará una o varias prácticas. Es importante que todas las sesiones combinen tiempos de exposición y práctica.

Los recursos didácticos han de ser variados para mantener la atención del grupo en todo momento y para no caer en la monotonía o en la clase magistral.

Así durante las sesiones de ponencia se combinarán: presentaciones Power Point, vídeos, exposición de materiales, debates, dinámicas de grupo, actividades prácticas...

Se utilizarán diferentes agrupamientos:

- Gran grupo para las exposiciones de la ponente o las exposiciones de los trabajos por parte de los participantes.
- Pequeño grupo: para llevar a cabo reflexiones y pequeños trabajos
- Individual: para reflexionar individualmente, rellenar cuestionarios, hacer lecturas...

Los tiempos se amoldarán a los y las participantes, serán flexibles dejando espacio para todas las intervenciones que sean necesarias o para aquellas propuestas por parte de los participantes que sean interesantes, aunque no se encuentren programadas.

Al final de cada sesión se hará un pequeño resumen de los aprendizajes, y una evaluación al menos a modo oral sobre el desarrollo de la sesión y la satisfacción de los participantes.

Las sesiones en grupo de trabajo parten de una metodología basada en el aprendizaje cooperativo. Por ello tiene como base el consenso entre todos los participantes, se basa en el diálogo, el debate, la exposición de diferentes experiencias y la realización del trabajo con las aportaciones de todas y todos.

Nos parece necesario que, aunque las decisiones se tomen en común haya una persona encargada de ser la coordinadora, para poder moderar y organizar un poco las sesiones y los temas que se van a tratar en cada una, para organizar los grupos, medir los tiempos, etc.

La persona que se asigne para coordinar la actividad debería informar y recapitular al principio de cada sesión el resumen de sesiones o ponencias anteriores, y organizar el trabajo de ese día.

Es importante hacer entre todo el grupo un horario de trabajo y una planificación de las sesiones de grupo, teniendo en cuenta que estas pueden modificarse a lo largo del seminario por la información que se va recibiendo en las ponencias o bien porque se incluyan o se supriman algunos contenidos en función del trabajo que se va haciendo.

El tema sobre el que versa el seminario es común a todos los maestros y maestras, y por ello todos y todas las participantes asistirán a las ponencias. Pero es cierto que hay algunos contenidos diferenciados por etapas, el análisis de los cuentos sería para la etapa de infantil, mientras que el de los libros de texto para la etapa de primaria. Por ello creemos que sería recomendable que en algunas sesiones se hagan grupos de trabajo diferenciados para llevar a cabo la elaboración de los proyectos finales. No obstante, los grupos también se pueden hacer en función de las preferencias de los maestros y maestras y no en función de la etapa a la que pertenecen.

Aun así, para el resto del trabajo también sería conveniente dependiendo del grupo de personas que compongan el seminario hacer grupos de trabajo y después dedicar una parte de la sesión a la exposición de opiniones, conclusiones, debate... en gran grupo.

Estrategias iniciales

Como ya justificábamos al principio de este trabajo, creemos firmemente que la educación coeducativa no se lleva a cabo de manera eficaz en las escuelas, defendemos que esto ocurre porque las desigualdades que hay hoy en día en nuestra escuela son muy sutiles. La sociedad en general ha adoptado unas normas, valores sociales y roles en los que la desigualdad está implícita de una forma que vemos natural y es muy difícil detectar esta discriminación hacia las mujeres.

La escuela y sus maestros y maestras no están exentos de vivir en esta sociedad, por ello creemos que gran parte de nuestro trabajo consiste en mostrar cuales con esas diferencias que se dan día a día, esos patrones que hemos adquirido como “normales” y que hacen que sigamos reproduciendo estas desigualdades de manera a veces casi inconsciente.

Por ello nos parece fundamental para comenzar a trabajar que maestros y maestras se pongan las “gafas moradas”, que vean ejemplos claros de situaciones y acciones que se llevan a cabo cada día en nuestra escuela.

Partir por lo tanto en la primera ponencia de una estrategia de reflexión, que nos lleve por un lado a exponer cuáles son estas ideas previas que tenemos sobre perspectiva de género, que es lo que creemos que hacemos bien y lo que no en nuestra práctica diaria. Y llevar a cabo una actividad de profunda reflexión, observación y muestra de ejemplos, de algunas de estas acciones o actitudes que están haciendo que se reproduzcan modelos inadecuados. Entendemos que sólo a partir de esta reflexión el profesorado puede llegar a sentir la necesidad de comenzar a trabajar desde otra perspectiva, y la responsabilidad que tienen como agentes educativos para impulsar avances en la lucha por la igualdad efectiva entre mujeres y hombres.

Desarrollo general del seminario.

Con la opción de trabajo elegida para llevar a cabo este proyecto, se alternarán las sesiones con ponente/facilitador/a con las sesiones en grupo de trabajo. De esta forma se asegura que los conocimientos que se imparten en las ponencias se reflexionan, profundizan y trabajan en las sesiones en grupo.

Hemos planteado más ponencias al principio para desarrollar los contenidos sobre los que queremos incidir, y más sesiones de trabajo al final dedicadas a la realización de los trabajos y proyectos por parte del grupo.

Todas las sesiones tienen una duración de 2 horas.

NÚMERO	TIPO SESIÓN	OBJETIVOS	DESARROLLO
SESIÓN 1	PONENCIA	<ul style="list-style-type: none"> - Formar el grupo - Definir los objetivos del seminario - Conocer las ideas previas - Reflexionar sobre la práctica diaria 	<p><u>Inicio de la sesión:</u> El facilitador/a se presentará y pedirá a los participantes que se presenten y expliquen cuáles son sus intereses por el seminario. Explicará cómo está pensado el seminario, cuáles la metodología que se pretende utilizar, cuáles son los contenidos que se quieren trabajar y a continuación explicará en que va a consistir esta primera ponencia.</p> <p><u>Desarrollo de la sesión:</u></p> <p>Actividad 1. ¿Cuáles son nuestras ideas previas?</p> <ul style="list-style-type: none"> - El facilitador/a pasará unas preguntas que los participantes tendrán que contestar para situar el tema de la ponencia. Pueden elegir contestarlas en individual o por parejas. (Anexo 1) - Ponemos en común las respuestas e iniciamos el debate. <p>Actividad 2. Power Point. Ejemplos diarios de desigualdad en la escuela.</p> <ul style="list-style-type: none"> - A partir del debate, el facilitador/a mostrará una presentación con ejemplos diarios de desigualdades entre niños y niñas. (patios, juegos, libros de texto, ropa, cuentos...) - Debate sobre el tema <p>Actividad 3. Necesidad de trabajar estos contenidos en el aula. Esquema de contenidos y trabajo del seminario.</p> <ul style="list-style-type: none"> - A partir de la recogida de información, y la necesidad de trabajar e incidir en algunos aspectos. El facilitador/a dará a todos los participantes el listado de contenidos que se trabajaran en las siguientes ponencias. Y sugerirá un listado de actividades que pueden realizar los participantes en sus sesiones de grupo. <p><u>Cierre de la sesión:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - El facilitador/a pedirá a algún participante que recapitule el contenido de la sesión. Se propondrá también cual será el trabajo de la próxima sesión

			en grupo.
SESIÓN 2	Grupo de trabajo	<ul style="list-style-type: none"> -Constituir los grupos de trabajo (dependiendo del nº de participantes. Constituirnos por niveles educativos o intereses) - Elegir un/una coordinador/a -Proponer un esquema de trabajo 	<p>En esta sesión los participantes del grupo de trabajo, con las alternativas que se les ha ofrecido en la ponencia decidirán como van a llevar a cabo su trabajo. Elegirán un coordinador o coordinadora. Se organizarán en grupos de trabajo dependiendo de los niveles educativos o de los intereses de los participantes. Elaborarán entre todos un esquema de trabajo.</p>
SESIÓN 3	PONENCIA	<ul style="list-style-type: none"> -Analizar nuestro centro educativo con perspectiva de género. - Observar la utilización del lenguaje en el aula - Ver diferentes propuestas para llevar a cabo un lenguaje más integrador -Ver diferentes propuestas para hacer de nuestro centro un lugar más igualitario. 	<p>Inicio de la sesión: Se utilizarán unos minutos para exponer los resultados de la sesión de grupo, como nos hemos organizado y qué vamos a trabajar. Después el facilitador /a pasará a explicar el contenido de la ponencia.</p> <p>Desarrollo de la sesión:</p> <p>Actividad 1. ¿Cuidamos el lenguaje? (Power Point)</p> <p>El facilitador preguntará a los asistentes si tienen en cuenta el lenguaje integrador a la hora de referirse a los alumnos y alumnas. A continuación, expondrá algunas formas de lenguaje más integrador que se pueden llevar al aula.</p> <p>Ejemplos de sexismo en el léxico y sexismo sintáctico.¹</p> <p>Actividad 2. ¿Cómo es nuestro centro? (Power Point)</p> <p>El facilitador hará una aproximación al diagnóstico de nuestro centro en cuanto a organización, funcionamiento y relaciones.²</p> <p>Se organizará la clase en grupos, se dará a cada grupo un aspecto para reflexionar sobre el centro (los espacios comunes, los carteles del centro, los</p>

¹ Rebollo Espinosa, María José: *El currículum en una escuela coeducativa. Educación de mujeres y niñas en Iberoamérica. I Jornadas de cooperación Educativa Sobre Género y Educación.* Ministerio de educación y ciencia de España., 2007 pp. 160-165

² Rebollo Espinosa, María José: *El currículum en una escuela coeducativa. Educación de mujeres y niñas en Iberoamérica. I Jornadas de cooperación Educativa Sobre Género y Educación.* Ministerio de educación y ciencia de España., 2007 pp. 158-160

			<p>espacios del patio, la jerarquía del centro). Se pedirá a los participantes que tengan en cuenta si se está teniendo algún tipo de perspectiva de género en la organización general del centro.</p> <p>Más tarde se analizan las reflexiones de los grupos y el facilitador dará propuestas para mejorar las posibles carencias que se hayan encontrado. Cierre de la sesión. Se recapitula todo el contenido de la sesión. Se propone para la siguiente sesión en grupo elegir algún aspecto de los trabajados en la ponencia y llevarlo a la práctica de nuestro centro.</p>
SESIÓN 4	SESIÓN GRUPO	- Elegir una propuesta de las vistas en la ponencia para trabajar con respecto a la organización del centro.	<p>En esta sesión el grupo de trabajo recapitulara la información obtenida en la ponencia anterior. Elegirá un aspecto del centro para modificarlo y hacerlo más coeducativo e igualitario.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Espacios de patio - Espacios comunes - Letreros que aparecen en las puertas de las dependencias <p>Etc...</p>
SESIÓN 5	SESIÓN GRUPO	-Poner en práctica lo acordado en la sesión anterior - Elaborar un proyecto para mejorar la organización del centro con perspectiva de género en cuanto a un aspecto seleccionado.	<p>En esta sesión, y la siguiente, el grupo de trabajo pondrá en práctica lo acordado en la anterior sesión. Se elaborará, entre todos, un pequeño proyecto para llevar a cabo los nuevos planteamientos. En el caso de que se haya elegido algo relacionado con el aspecto general del centro, se especificarán las actuaciones que se van a realizar. Se especificará:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué objetivos nos proponemos? - Agentes implicados: alumnos/as, maestros/as, ambos. ¿Se va a contar con las familias? - Organización del trabajo. <p>- Temporalización: ¿Cuándo vamos a realizarlo?</p>

SESIÓN 6	SESIÓN GRUPO		Elaboración del proyecto elegido para la mejora de la organización del centro.
SESIÓN 7	PONENCIA	<ul style="list-style-type: none"> -Analizar los cuentos infantiles -Ofrecer otras propuestas de trabajo en el aula a partir del cuento, con perspectiva de género - Mostrar un listado de cuentos no sexistas para trabajar en las aulas. 	<p><u>Inicio de la sesión:</u> Se dedicarán los primeros minutos para hacer un balance del trabajo hecho hasta ahora. Y para que los participantes expresen sus dudas, opiniones o reflexiones. A continuación, el facilitador pasará a exponer el contenido de la ponencia</p> <p><u>Desarrollo de la sesión:</u></p> <p>Actividad 1. Los cuentos tradicionales. El mensaje que transmiten. Se organizará la clase por grupos y se dará a cada grupo un cuento tradicional: Blancanieves, La Cenicienta, La Ratita Presumida, Caperucita Roja... Se dará a los participantes una lista de aspectos a tener en cuenta para analizar estos cuentos desde una perspectiva de género. (Anexo 2) Los participantes realizarán un texto o lista sobre las observaciones encontradas al respecto y las expondrán al resto del grupo.</p> <p>Actividad 2. ¿Cambiamos los cuentos o los utilizamos para cambiar la visión sobre los roles establecidos? El facilitador/a mostrará diferentes estrategias educativas que se pueden llevar a cabo a partir de los cuentos tradicionales para ofrecer a nuestros alumnos/as otra visión de los mismos y hacerles conscientes de sus mensajes. (Anexo 3)</p> <p>Actividad 3. Otros cuentos son posibles. El facilitador/a mostrará diferentes cuentos no sexistas, deteniéndose en algunos de ellos, explicando sus características y los contenidos educativos que pueden trabajarse a partir de ellos.</p> <p><u>Cierre de la sesión:</u> Se recapitulará lo aprendido en la sesión, se entregará un</p>

			listado de cuentos no sexistas y se propondrá como trabajo para las próximas sesiones en grupo en análisis de los cuentos tradicionales y la elaboración de actividades a partir de estos cuentos, con perspectiva de género.
SESIÓN 8 Y 9	SESIÓN GRUPO	-Seleccionar varios cuentos infantiles, proponer actividades a partir del cuento para trabajar los roles y estereotipos de género.	Las dos próximas sesiones se dedicarán por grupos a seleccionar un cuento y proponer actividades a partir de él. En el caso de los participantes de primaria se pueden seleccionar algunas lecturas más adecuadas a la edad, como algunas leyendas u otras lecturas de los libros de texto. Cada grupo deberá proponer actividades para llevar a cabo en el aula. Cada maestro o maestra realizará la propuesta con sus alumnos/as en clase.
SESIÓN 10	PONENCIA	- Analizar los libros de texto - Aportar estrategias para seleccionar los materiales editoriales	Inicio de la sesión: Se dedicarán los primeros minutos para hacer un balance del trabajo hecho hasta ahora. Y para que los participantes expresen sus dudas, opiniones o reflexiones. A continuación, el facilitador/a pasará a exponer el contenido de la ponencia Desarrollo de la sesión: El facilitador/a llevará diferentes manuales de diferentes editoriales para analizar desde una perspectiva de género. Se hará hincapié en los siguientes aspectos: <ul style="list-style-type: none"> - Uso del lenguaje. - Ausencia o presencia de las mujeres en la historia (investigadoras, científicas, artistas...) - Análisis iconográfico: que muestran las fotografías, como están reflejados los diferentes roles... Se reparten los participantes en grupos y se le da a cada uno un libro de texto, de diferentes materias. Tendrán que analizarlos teniendo en cuenta los aspectos nombrados anteriormente. Elaborarán una lista o un documento con las conclusiones de sus análisis y los expondrán a sus compañeros/as. Cierre de la sesión: Se recapitulará todo lo visto en la sesión. Esta es la última sesión formativa del curso, por ello a partir de aquí los

			<p>grupos de trabajo deberán determinar cuáles van a ser los proyectos que van a llevar a cabo. Han de realizar un proyecto vinculado con los aprendizajes que se han dado en las ponencias.</p> <p>El objetivo del proyecto será trabajar la perspectiva de género desde el currículo, para ello se proponen diferentes propuestas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Incluir dentro de las programaciones contenidos relacionados con el género. - Realizar un proyecto de centro para visibilizar a las mujeres (en la historia, en la ciencia, en el arte) - Realizar un proyecto sobre cuentos infantiles no sexistas - Dossier de actividades coeducativas - Organizar talleres de sensibilización del alumnado - Organizar actividades coeducativas con las familias - Etc....
SESIONES 11,12,13	SESIONES GRUPO	-Elaborar los proyectos que se van a llevar a cabo en el centro.	Las siguientes sesiones se dedicarán a elaborar por parte de los grupos los proyectos que se van a llevar a cabo. Incluye la elaboración del texto explicativo del proyecto, la búsqueda o elaboración de materiales...
SESIÓN EXPOSICIÓN		- Exposición de los proyectos	<p>Se utilizará esta sesión para exponer los proyectos que se han elaborado.</p> <p>Se dará a cada participante unas propuestas para elaborar una evaluación cualitativa sobre lo que este curso le ha proporcionado de manera personal y profesional. (Anexo 4)</p> <p>Se leerán las evaluaciones en la sesión de evaluación.</p>
SESIÓN EVALUACIÓN		- Evaluar el seminario	<p>La siguiente sesión se utilizará para evaluar el seminario.</p> <p>Para ello se pasará a todos los participantes un cuestionario de evaluación individual sobre el seminario. (Anexo 5)</p> <p>Cada participante leerá su evaluación personal al resto de compañeros/as.</p>

Evaluación

La evaluación es un elemento esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje que debe aplicarse tanto al aprendizaje de los participantes como a la revisión del proceso de enseñanza. En este sentido la evaluación supone un instrumento para corregir posibles errores y plantear nuevas experiencias de aprendizaje.

En este seminario se han llevado a cabo diferentes tipos de sesiones: ponencias y sesiones de trabajo. La evaluación ha de ir dirigida a todos los ámbitos del seminario: participantes, ponente, y contenidos.

Evaluación de las ponencias.

- Al comienzo de cada ponencia se realizará un pequeño resumen del trabajo, se utilizará este como *evaluación del proceso* que se está llevando a cabo. El facilitador/a incidirá en algunos aspectos como:
 - ¿Es suficiente la información aportada en las ponencias para llevar a cabo el trabajo en grupo?
 - ¿Creen los participantes que hay que profundizar aún más sobre algún tema en concreto?
 - ¿Es suficiente el material que se ha aportado o hace falta algún otro?

Al final del seminario, se pasará a los participantes un cuestionario para evaluar los contenidos de las ponencias y el facilitador/a. (Anexo 5)

Evaluación personal.

En la sesión de exposición de trabajos se dará a cada participante unos ítems para elaborar una evaluación personal de todo el seminario en general (Anexo 4).

Se pretende que esta sea una evaluación reflexionada y real sobre las aportaciones que este seminario ha supuesto a cada participante de manera personal y profesional. Por ello se darán los ítems en la sesión de exposición, pero se pedirá a los participantes que la elaboren en sus casas.

Esta evaluación puede hacerse de manera libre, los ítems son meramente orientativos y están propuestos para servir de ayuda a los participantes.

Nos parece importante que en esta última sesión cada participante exponga su experiencia personal al resto del grupo.

Evaluación de la puesta en práctica de los proyectos

Por otro lado, serán los participantes los que decidirán de qué forma van a evaluar a nivel de centro o de aula las prácticas educativas que se lleven a cabo.

Otros elementos didácticos posibles o alternativos

Vamos a incluir en este apartado algunas guías sobre coeducación encontradas en las webs, así como algunos blogs interesantes.

- Castaño Gómez, Ana M^a, *El alma de los cuentos. Los cuentos como generadores de actitudes y comportamientos igualitarios*. Instituto andaluz de la Mujer. Conserjería de la Presidencia e igualdad. Junta de Andalucía, 2013
- Vaíllo Rodríguez, María: *Recomendaciones para introducir la igualdad e innovar en los libros de texto*. Instituto de la mujer. Madrid, 2013
- Guía de buenas prácticas para favorecer la igualdad entre hombres y mujeres en educación. Conserjería de educación. Junta de Andalucía, 2006
- V.V.A.A : *Cuentos para coeducar*. Dirigidos a niñas y niños de entre 6 y 12 años. Ceapa, 2011. (www.inmujer.gob.es)
- <http://cuentosinfantileseigualdaddegenero.blogspot.com>
- <http://sonandocuentos.blogspot.com.es>
- <http://educandoenigualdad.es>

Referencias bibliográficas

- Castaño Gómez, Ana M^a, *El alma de los cuentos. Los cuentos como generadores de actitudes y comportamientos igualitarios*. Instituto andaluz de la Mujer. Conserjería de la Presidencia e igualdad. Junta de Andalucía, 2013
- Rebollo Espinosa, María José: *El currículum en una escuela coeducativa. Educación de mujeres y niñas en Iberoamérica. I Jornadas de cooperación Educativa Sobre Género y Educación*. Ministerio de educación y ciencia de España., 2007 pp. 151-174

- Simón Rodríguez, Elena: *Convivencia y relaciones desiguales. Género y currículo: aportaciones del género al estudio y práctica del currículo*, 2006
- Vaíllo Rodríguez, María: *Recomendaciones para introducir la igualdad e innovar en los libros de texto*. Instituto de la mujer. Madrid, 2013
- Guía de buenas prácticas para favorecer la igualdad entre hombres y mujeres en educación. Conserjería de educación. Junta de Andalucía, 2006
- LOMCE, Ley Orgánica 8/2013, Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa.

ANEXOS

Anexo 1. Ideas previas de los participantes con respecto al tratamiento del género en su práctica diaria.

Anexo 2. Ficha de trabajo para analizar los cuentos con perspectiva de género

Anexo 3. Estrategias y actividades a partir del cuento

Anexo 4. Ítems para elaborar nuestra evaluación personal

Anexo 5. Cuestionario sobre la evaluación final de las ponencias y el facilitador.

Anexo1: Ideas previas de los participantes con respecto al tratamiento del género en su práctica diaria.

1. ¿Consideras que nuestra sociedad la igualdad entre hombres y mujeres es un hecho real?
2. ¿Crees que la escuela tiene que colaborar para acabar con esta desigualdad, si la hubiese?
3. ¿Crees que tienes en cuenta la desigualdad de género en tu trabajo diario?
4. ¿Consideras que utilizas un lenguaje integrador?
5. ¿Asignas las mismas funciones y responsabilidades a niños y niñas?
6. ¿Tratas de modo diferente a niños y niñas cuando les llamas la atención?
7. ¿Tienes en cuenta el género a la hora de hacer grupos de trabajo?
8. ¿Utilizas algún criterio de género para elegir los materiales del aula?
9. ¿Tienes en cuenta algún criterio para seleccionar los cuentos y los libros de texto? ¿lo haces con perspectiva de género?
10. ¿Fomentas que niños y niñas jueguen a los mismos juegos y compartan los mismos espacios?
11. ¿Quiénes crees que tienen mayores actitudes para el liderazgo, los niños o las niñas?
12. ¿Crees que se reproduce algún tipo de estereotipo de género dentro del aula?
13. ¿Consideras que los alumnos/as ya traen de sus casas ideas preconcebidas a cerca del género? ¿trabajas para su superación en el aula? ¿cómo?
14. ¿Realizas actividades coeducativas? ¿de manera puntual? ¿implícitas en todo el currículo?
15. Señala dos actuaciones de coeducación que utilizas habitualmente en tu práctica.
16. ¿Crees que te falta formación sobre este tema?

Anexo 2: Ficha de trabajo para observar los cuentos con perspectiva de género.

1. ¿Cómo se describe a las protagonistas mujeres?: guapas, sensibles, vulnerable, agradable, sumisas, buenas...
2. ¿Cómo se describe a los protagonistas hombres?: valientes, fuertes, salvadores, grandes, robustos, inteligentes...
3. ¿Qué roles ejercen cada uno de ellos?: cuidados/ trabajo, espacio público/espacio privado; autoridad/sumisión...
4. ¿Cuál es la moraleja de la historia?
5. ¿Qué se espera de cada uno de los personajes?
6. Que otros aspectos se observan que puedes aportar.

Anexo 3: Estrategias y actividades a partir del cuento.

1. Hablar del significado del cuento: ¿Qué se espera que haga la princesa? ¿por qué tiene que salvarla el príncipe? ¿no puede ella vivir sola? ¿todas las chicas quieren un príncipe? ¿todas las princesas son iguales?...
2. Hablar de las características de los personajes: ¿todas las princesas son guapas? ¿todos los príncipes son valientes?
3. Hacer preguntas al alumnado sobre cómo son los personajes, y si ellos y ellas se sienten identificados. ¿nos parecemos nosotros a las princesas y los príncipes? ¿en qué nos diferenciamos? ¿somos todos iguales, sentimos igual, tenemos el mismo aspecto?
4. Invertir los roles masculino y femenino. Podemos contar el cuento al revés, y ver la reacción que tiene en nuestros alumnos/as.
5. Podemos inventar finales nuevos. ¿Qué pasaría si el príncipe no salva a la princesa?
6. Contar otros cuentos no sexistas
7. Inventar nuestros propios cuentos
8. Representar los cuentos
9. Inventar nuevos personajes para cuentos con características diferentes.
10. Ser nosotros y nosotras los protagonistas de nuestros propios cuentos.
11. Etc...

Anexo 4: Ítems para elaborar nuestra evaluación personal final.

¿Ha cambiado mi idea sobre coeducación y escuela desde el comienzo de la actividad hasta ahora?

¿Me fijo ahora más en la ausencia de las mujeres en el currículo?

¿Soy más cuidadosa/o con el lenguaje?

¿He reflexionado sobre mi práctica educativa?

¿Estoy más pendiente de las actitudes de mis alumnos/as relacionadas con los estereotipos de género?

¿Soy más consciente de las desigualdades que a diario se dan en mi centro?

¿Estoy más pendiente de las actitudes de otros compañeros y compañeras?

¿Creo que necesito más formación sobre el tema?

¿Creo que la escuela hace lo necesario para acabar con la desigualdad entre hombres y mujeres?

¿Me ha aportado este curso otra perspectiva que he podido extrapolar a mi vida personal?

¿Qué otros temas relacionados con la perspectiva de género pienso que podrían trabajarse en la escuela?

¿He participado activamente en las sesiones de grupo?

¿He sentido que mis opiniones han sido valoradas?

¿Considero que he aportado y trabajado lo suficiente?

¿Me ha gustado esta forma de trabajar?

Anexo 5: Cuestionario de evaluación final sobre las ponencias y el facilitador.

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN FINAL DE LA ACTIVIDAD

Indique la valoración que le merecen los siguientes aspectos del curso:

Claridad de los objetivos del curso	5	4	3	2	1
Consecución de los objetivos Adecuación de los contenidos Metodología práctica	5	4	3	2	1
Utilización recursos	5	4	3	2	1
Aportación materiales	5	4	3	2	1
Duración del curso	5	4	3	2	1
Horario del curso	5	4	3	2	1
Claridad exposición del facilitador/a	5	4	3	2	1
Atención personal del facilitador/a al grupo	5	4	3	2	1
Satisfacción personal	5	4	3	2	1
Valoración del curso en su conjunto	5	4	3	2	1

Realice a continuación una valoración personal más cualitativa en función de lo que este seminario le ha aportado de forma personal y profesional.

