

Trabajo Fin de Máster

Coeducar en libertad desde la infancia: un proyecto de intervención temprana
Co-educate in freedom since childhood: a project of early intervention

Autora
Nuria Latorre Latorre

Directora
Belén Causapé Gracia

Facultad de Ciencias Sociales y del Trabajo
Junio 2020

Resumen

Ante la situación actual de la reproducción de roles y estereotipos de género que agravan la desigualdad entre los hombres y las mujeres, se requiere la implicación de la sociedad para llevar a cabo un cambio estructural. En este trabajo se parte de un recorrido por la historia que precede la situación actual de desigualdad y de cómo diversos factores influyen en la brecha de género. Asimismo, se fundamenta en la importancia que tiene aplicar un modelo de coeducación desde las primeras etapas educativas, concretamente de los 2 a los 8 años, puesto que se adquiere la identidad de género, así como la imitación o juegos de rol que reflejan los valores en los que se desarrollan. Por ello, para construir un entorno equitativo, se propone un Programa de intervención socio-educativa que sensibilice a niños y niñas, profesorado y familia desde las siguientes temáticas: estereotipos y roles de género; emociones; modelos de referencia y lenguaje; y violencia de género. A través de la concienciación y adquisición de habilidades, se pretende prevenir que las consecuencias negativas de la desigualdad de género influyan en el desarrollo cognitivo, emocional y conductual de las niñas y niños, en definitiva de las nuevas generaciones de ciudadanas y ciudadanos; promover una coeducación activa para que desde edades tempranas se desarrollen bajo valores de respeto, resolución no violenta de conflictos, y la ausencia de roles y estereotipos de género sexistas.

Abstract

Given the current situation of the reproduction of gender roles and stereotypes that exacerbate inequality between men and women, the involvement of society is required to carry out structural change. This paper begins with a journey through history that precedes the current situation of inequality and how various factors influence the gender gap. Likewise, it is based on the importance of applying a coeducation model from the early educational stages, specifically from 2 to 8 years old, since gender identity is acquired, as well as imitation or role-playing games that reflect the values in which they develop. For this reason, to build an equitable environment, a Socio-educational intervention Program is proposed that sensitizes boys, girls, teachers and family from the following themes: stereotypes and gender roles; emotions; reference models and language; and gender violence. By raising awareness and acquiring skills, the aim is to prevent the negative consequences of gender inequality from influencing the cognitive, emotional and behavioural development of girls and boys, in short, of the new generations of citizens; promote an active coeducation so that from an early age they develop under values of respect, non-violent conflict resolution, and the absence of gender roles and gender stereotypes.

ÍNDICE

| | |
|---|-----------|
| ÍNDICE | 5 |
| 1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN..... | 7 |
| 2. MARCO TEÓRICO Y NORMATIVO..... | 8 |
| 2.1. CONTEXTO HISTÓRICO DE LA LUCHA POR LA IGUALDAD DE GÉNERO..... | 8 |
| 2.2. CONSECUENCIAS ACTUALES DE LA DESIGUALDAD DE GÉNERO..... | 9 |
| 2.3. ACCESO DE LAS MUJERES A LA EDUCACIÓN..... | 11 |
| 2.4. MODELO DE ESCUELA MIXTA FRENTE AL DE COEDUCACIÓN..... | 12 |
| 2.5. LEYES PARA FAVORECER LA IGUALDAD DE GÉNERO: ESPECIAL REFERENCIA A LA EDUCACIÓN | 14 |
| 2.6. CURRÍCULO OCULTO Y ACTITUD DEL PROFESORADO Y DE LOS JÓVENES ANTE LA IGUALDAD..... | 15 |
| 2.7. DESARROLLO DE ESTEREOTIPOS Y ROLES DE GÉNERO EN LA PRIMERA INFANCIA..... | 17 |
| 2.8. ESTADO DE LA CUESTIÓN..... | 19 |
| 3. MARCO METODOLÓGICO | 21 |
| 3.1. PROCEDIMIENTO, LOCALIZACIÓN Y PARTICIPANTES | 21 |
| 3.2. MÉTODOS, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS Y TEMPORALIZACIÓN..... | 22 |
| 3.2.1. <i>Métodos</i> | 23 |
| 3.2.2. <i>Técnicas</i> | 24 |
| 3.2.3. <i>Instrumentos</i> | 25 |
| 4. DESARROLLO DEL PROYECTO..... | 26 |
| 4.1 ESTUDIO DE LA REALIDAD | 26 |
| 4.2. DIAGNÓSTICO..... | 30 |
| 4.3. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN | 31 |
| 4.3.1. <i>Denominación de la intervención</i> | 31 |
| 4.3.2. <i>Objetivos generales, específicos y operativos</i> | 31 |
| 4.3.3. <i>Acciones-Actividades</i> | 34 |
| 4.4. EVALUACIÓN Y RETROALIMENTACIÓN | 72 |
| 4.4.1. <i>Retroalimentación</i> | 75 |
| 4.5 CALENDARIZACIÓN | 76 |
| 4.6. RECURSOS HUMANOS Y MATERIALES | 77 |
| 5. CONCLUSIONES | 79 |
| 6. BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS..... | 83 |
| 7. ANEXOS..... | 91 |
| Anexo 1..... | 91 |
| Anexo 2..... | 92 |
| Anexo 3..... | 93 |
| Anexo 4..... | 94 |
| Anexo 5..... | 96 |
| Anexo 6..... | 97 |
| Anexo 7..... | 99 |
| Anexo 8..... | 101 |
| Anexo 9..... | 102 |
| Anexo 10..... | 103 |
| Anexo 11..... | 105 |
| Anexo 12..... | 106 |
| Anexo 13..... | 107 |
| Anexo 14..... | 108 |
| Anexo 15..... | 109 |
| Anexo 16..... | 110 |
| Anexo 17..... | 111 |
| Anexo 18..... | 112 |

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

Los seres humanos nos vamos construyendo a lo largo de la historia, influidos en gran medida por los valores, creencias y pensamientos que la sociedad establece como dominantes. La ideología tiene la función de modelar la forma en la que las personas construyen su realidad, tal y como afirma TORRES (1991: 219). Así, el patriarcado secularmente imperante en prácticamente todas las sociedades, ha impregnado e impregna todavía la educación, la política y lo social (Barragán, 2006: 32).

En consecuencia, son múltiples las áreas en las que sigue presente la desigualdad de género: el ámbito laboral, las instituciones educativas, las relaciones psico-afectivas, la familia etc. Y eso, influye evidentemente, en las oportunidades y trato de las mujeres. Algunos de los grandes problemas sociales actuales que ha desencadenado la inequidad entre hombres y mujeres son: la violencia de género, la brecha salarial, las diferencias en cuanto a oportunidades laborales, los roles sexistas etc.

La suma de todos los factores anteriormente mencionados me lleva a replantearme cómo podrían cambiarse esos modelos que, casi de manera inconsciente, siguen reproduciendo en pleno siglo XXI, los roles y estereotipos de género. El presente Trabajo Fin de Máster está inspirado en mi Trabajo de Fin de Grado titulado “Coeducación: Programa de Igualdad de género en Niños/as de edades comprendidas entre 3 y 6 años de edad”. En él, se plantearon una serie de sesiones para implementar en los grupos de tercero de Infantil y primero de Primaria de las colonias rurales de algunas poblaciones de la comarca del Jiloca, en Teruel. Eran siete sesiones de una hora donde se trabajaban aspectos como los estereotipos y roles sexistas, la discriminación de género, la tolerancia a la frustración y la adquisición de habilidades de resolución de conflictos a través de juegos. Para alcanzar el objetivo principal de prevenir que el impacto del sexismo en la sociedad actual no afecte al desarrollo de la salud psicológica, social y emocional de los niños/as. Sin embargo, observada la necesidad de poner en marcha propuestas de igualdad, que incidan con mayor determinación y resultados en la realidad, el propósito principal de este Proyecto es profundizar en la línea de intervención socio-educativa iniciada en mi TFG, desarrollando una prevención/intervención como medio para construir un sistema social libre de patriarcado. Se pretende conseguir unos resultados permanentes a través de la interiorización de los valores de igualdad desde edades tempranas, proponiendo que la coeducación se lleve a cabo como una competencia educativa habitual.

Estas son las ideas principales en las que se asienta la elección del tema para mi trabajo Fin de Máster. Mi bagaje académico en psicología, y el conocimiento del desarrollo cognitivo, conductual y emocional de las personas, me lleva a considerar que es preferible tratar de prevenir un problema psico-social a después intentar rectificarlo. En otras palabras, en este caso es más eficaz promover el desarrollo de actitudes de igualdad en la infancia, que tratar de modificar ideas sexistas ya interiorizadas. Uno de los aspectos que más caracteriza mi propuesta, es que el Proyecto está dirigido a la infancia temprana (3 a 7 años) por el hecho de que, como se ha mencionado anteriormente, es en esta etapa cuando se desarrolla la identidad de género, experimentación de roles, habilidad de resolución de conflictos e inicio en la socialización.

En definitiva, ante la escasez de guías específicas para intervenir en los primeros años escolares, mi principal propósito es desarrollar una propuesta de acción preventiva socio-educativa en igualdad para niños y niñas de los cursos de Educación Infantil y primero y segundo de Primaria, a partir de mi formación superior y competencias en Psicología y Género. Se dirigirá a un contexto real y concreto (un colegio del entorno rural), con flexibilidad para poder llevarlo a otros centros educativos. Además, para obtener un Programa exitoso, es necesario trabajar en coordinación con la familia y profesorado con el fin de que todos los entornos que rodean al niño vayan, a ser posible, en la misma dirección. De esta forma, parte de la presente Intervención también irá dirigida a ellos.

2. MARCO TEÓRICO y NORMATIVO

2.1. Contexto histórico de la lucha por la igualdad de género

Los seres humanos nos desarrollamos poniendo la mirada en nuestros antepasados, y recibiendo sus costumbres, tradiciones y patrones sociales, de forma que, los comportamientos apropiados e inapropiados que las personas tienen que presentar, se determinan tomando como referencia el pasado. Siendo el género uno de los aspectos que más ha marcado a los individuos y a las sociedades, al configurarse como un elemento organizativo clave para el desarrollo bio-psico-social humano.

Sin embargo, es absurdo seguir manteniendo las mismas actitudes, puesto que tal y como dice HERNANDO (2005: 75), “el pasado no estuvo habitado por nosotros, sino por gente que era distinta a nosotros (...) por eso constituye un error proyectar a cualquier sociedad pre-moderna los rasgos de las mujeres actuales”. Así, a lo largo de la historia algunas mujeres ya eran conscientes de que no tenían los mismos derechos que los hombres, pero no fue hasta el siglo XVIII cuando, según VARELA (2014) se unieron de forma colectiva y se desarrolló lo históricamente denominado: primera ola del feminismo, secuenciada por, al menos, dos olas más. Las olas del feminismo han sido etapas que han acontecido numerosos hechos históricos, sin embargo cada ola se ha enfocado en una serie de aspectos. La primera, se centró en reivindicar el derecho al voto de las mujeres, reformar las leyes del matrimonio y custodia de hijos y el acceso a la educación y al trabajo (Varela, 2014: 31). Este primer paso por la reivindicación de los derechos de las mujeres fue un hito histórico muy importante, surgiendo autoras y referentes importantes como Mary Wollstonecraft con su obra “Vindicación de los derechos de las mujeres” (1792). Sin embargo lo poco conseguido se diluyó con la instauración del código napoleónico y la restricción de derechos de las mujeres, imponiendo leyes que exigían obediencia, respeto y sacrificio para sus padres y/o maridos. Años más tarde, a mediados del siglo XIX comienza la segunda ola (Varela, 2014: 43-87), cuando las sufragistas son las protagonistas con sus reivindicaciones de acceso al voto y a ser votadas, a ser electoras y elegibles, además de continuar luchando por la educación, en este caso con un énfasis mayor en el acceso al bachillerato y a la Universidad y también por la igualdad en el ámbito laboral. Sin embargo llegó la Segunda Guerra Mundial y en España, la Guerra Civil, y tuvo que posponerse de nuevo lo conseguido. Cuando se retomó la paz, a mediados del siglo XX comenzó la llamada tercera ola (Varela, 2014: 89-131), caracterizada, entre otros aspectos, por el lema de “lo personal es político” (Millet, 1975), para hacer una crítica hacia los valores de la familia nuclear y conectar las experiencias individuales para verlo como una problemática social. Se empezó a denunciar

como un grave problema la violencia contra la mujer y se reivindicó la modificación de idea de mujer que los medios estaban transmitiendo en cuanto a la belleza, sexualidad y el estereotipo en general. La vibilización de cómo se ha construido socialmente el concepto de ser mujer, se hizo más fuerte con la frase de SIMONE DE BEAUVOIR en su obra “El Segundo Sexo”: “no se nace mujer, se llega a serlo” y la repercusión de esta perspectiva en la vida de las mujeres (1949: 109). Esta última ola fue muy enérgica, pero poco a poco perdió fuerza, aunque esta vez sin perderse por completo. Actualmente, ha resurgido el feminismo con mucha potencia, e incluso algunas autoras hablan ya de estar en la cuarta ola (Cobo, 2019; Varela, 2019, Altamirano, et al. 2018).

Como puede advertirse, hasta el momento actual e incluido éste, las mujeres han carecido de derechos durante muchos siglos, y es en los últimos años cuando más se han unido para luchar por tener una igualdad con el hombre.

2.2. Consecuencias actuales de la desigualdad de género

Partir de esta historia previa ha acarreado una situación de desigualdad intrínseca que, todavía en la actualidad es innegable. Si miramos hacia el entorno laboral, en el ámbito europeo en general, la participación en el empleo es menor para mujeres con hijos que para hombres con hijos (European Institute of Gender Equality, 2017: 9), es decir, ellas siguen siendo las principales encargadas del cuidado (Ruiz y Nicolás, 2018, p. 420; Meira et al., 2017: 7). Esto limita, entre otras cosas, su posibilidad de promoción en las empresas; es lo que se denomina *techos de cristal*; o en otras palabras, las barreras que tienen las mujeres para acceder a posiciones altas de liderazgo y responsabilidad (Guil, 2016: 25). Pero no solo influye este aspecto, también está el efecto del llamado *suelo pegajoso*, el cual implica que las mujeres suelen elegir trabajos en sectores menos pagados, con un menor estatus o valoración y con menos perspectiva de carrera profesional (European Institute of Gender Equality, 2017: 10). Y no solo eso, sino que las mujeres y los hombres suelen agruparse en diferentes sectores laborales, habiendo más mujeres en el ámbito de la salud, la educación y lo social, sectores ligados a la ética tradicional del cuidado; y más hombres en ingenierías y tecnología (Comisión de Igualdad y Diversidad de CEOE, 2019: 31). Esta diferenciación es una de las causas de que exista una brecha salarial.

Sin embargo para comprender la brecha salarial hay que tener en cuenta cómo surge. Según el estudio de POLAVIEJA (2008: 209), la causa no es solamente la discriminación, sino las decisiones que toman las personas entorno a su vida laboral, las cuales comienzan ya desde la ideología que se va construyendo en la infancia. Es muy necesario por tanto una educación desde edades tempranas basada en la igualdad, porque de esta forma, se naturaliza y es más probable que en el futuro la sociedad sea más equitativa (Piotti, 2015: 177).

Otra de las consecuencias de nuestra historia y estructura patriarcal es la violencia de género. Es difícil exponer una definición clara, puesto que no hay un consenso. Por un lado, según la legislación, la mujer víctima tiene que mantener o haber tenido una relación afectiva con el agresor para considerarse violencia de género¹; y, sin embargo, gran parte de la sociedad defiende que es

¹ Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. BOE nº 313, de 29 de diciembre de 2004, pp. 1-43. Jefatura del Estado.

toda violencia que se ejerce hacia la mujer, por una razón de género, siendo el resultado de las relaciones históricamente desiguales entre el hombre y la mujer (Ministerio de la Presidencia, 2019; Organización Mundial de la Salud 1948).

Pero más allá de discusiones conceptuales, es evidente que es un problema muy grave socialmente, ya que los datos muestran que en España en el año 2019 hubo un total de 55 mujeres asesinadas (Agencia Europea de Datos: 2020) y se presentaron un total de 168.057 denuncias (Observatorio contra la Violencia Doméstica y de Género del Consejo General del Poder Judicial, 2019: 5). Y mundialmente, según la ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (2019) en 2017 fueron asesinadas alrededor de 87.000 mujeres. Además de los datos más impactantes de asesinatos que deja el machismo, debajo de esta punta del iceberg existen otros problemas actuales como son las violaciones, amenazas, insultos, agresiones físicas y sexuales; y de forma más sutil estarían las humillaciones, desvalorizaciones, chantajes emocionales, humor y publicidad sexista, la anulación e invisibilización de las mujeres y el lenguaje sexista (AmecoPress, 2018). En relación a las formas más sutiles de violencia, BONINO (1996: 3-4) acuñó el término *micromachismo*, para visibilizar los comportamientos machistas cotidianos que parecen imperceptibles a simple vista, pero que manifiestan una inferiorización de la mujer. Son “el caldo de cultivo de las demás formas de la violencia de género (maltrato psicológico, emocional, físico, sexual y económico) y son las ‘armas’ masculinas más utilizadas con las que se intenta imponer sin consensuar el propio punto de vista o razón”.

La violencia contra las mujeres es un fenómeno complejo que es desencadenado por un entramado de factores, que tiene una explicación multicausal. Una de las causas de esta violencia proviene de la forma de relacionarse con los demás, cuando no se tienen habilidades alternativas para afrontar un desacuerdo o problema (Barragán, 2006: 32). Lo cual se intensifica con la asignación tradicional de roles de género: los hombres tienen que presentar características de racionalidad, fortaleza, agresividad e independencia; y las mujeres deberían ser dulces, maternales, sensibles y dependientes (Facio y Fries, 2005: 278). De modo que, de nuevo, sería necesario prevenir a través de la educación.

Como se ha avanzado, en relación a la legislación, en España la norma más importante en cuanto a la violencia de género es la Ley Orgánica 1/2004,² pionera en tratar de solventar este asunto, y donde se establecen una serie de medidas protocolarias para proteger a la víctima. En la misma línea, para mejorar la protección de víctimas de violencia de género e hijos/as de las mismas, se aprobó el Real Decreto-ley 9/2018, el 3 de agosto, de medidas urgentes para el desarrollo del Pacto de Estado contra la violencia de género.³ Además, actualmente en el Consejo de Ministros y Ministras se ha planteado como anteproyecto la Ley Orgánica de Garantía Integral de la Libertad Sexual con el objetivo principal de penalizar el acoso. Sin embargo, todavía no se ha procedido a implantar una ley definitiva a este respecto.

² Ibídem, p. 6.

³ Real Decreto-ley 9/2018, de 3 de agosto, de medidas urgentes para el desarrollo del Pacto de Estado contra la violencia de género. BOE nº 188, de 4 de agosto de 2018, pp. 78281-78288. Jefatura del Estado.

Hasta este punto, se han expuesto algunas de las consecuencias más importantes de la desigualdad entre el hombre y la mujer, construidas en base a una estructura históricamente patriarcal. Pero, ¿por qué se continúan reproduciendo roles sexistas? Para responder a esta cuestión, en los siguientes párrafos se hace un análisis de cómo influye la educación en este aspecto.

2.3. Acceso de las mujeres a la educación

Antes de avanzar, para comprender la situación actual del sistema educativo, es necesario echar la vista atrás y reflexionar sobre los momentos en los que la mujer accedió a la educación en España. Puesto que, como bien puede sospecharse, no siempre han tenido las mismas oportunidades educativas que sus compañeros varones.

La primera vez que se permitió el acceso a la escuela tanto a niños como a niñas fue en el año 1857 con la Ley Moyano.⁴ Antes de este momento, la educación de las niñas era considerada como un asunto privado, y de hecho, esta idea se mantuvo durante mucho tiempo (Ballarín, 1989: 248). El siglo XIX supuso para las mujeres “el tránsito del patio de la casa familiar, doméstico y cerrado, al del edificio escolar, abierto y compartido” (Flecha, 1996: 69). A pesar de que las tasas de analfabetismo eran entonces muy altas en general, las mujeres presentaban un porcentaje todavía mayor; concretamente a finales del siglo XIX un 71,43% de mujeres eran analfabetas frente a un 55,7% de hombres (Ballarín, 1989: 249) y a principios del siglo XX estos datos no habían cambiado mucho, siendo analfabetas dos de cada tres mujeres (Cristóbal, 1999: 65). A pesar del logro de comenzar a educar a niñas y a niños, los currículos para unas y otros eran diferentes. Tal y como afirman TRIGUEROS Y MARTÍNEZ (1999: 34), el objetivo de la educación de las niñas era que fuesen “sumisas, buenas madres y esposas”. Pero pronto, en el curso 1870-1871, Antonia Arrobas solicitó ir un paso más allá y examinarse en el Instituto, concediéndosele ese derecho tras pasar por la revisión del Ministerio de Fomento, materializándose a través de una Orden de su Dirección General de Instrucción Pública. En la ley, a pesar de que no hubiera nada escrito explícitamente sobre la educación de las mujeres, tampoco había nada que lo prohibiese (Flecha, 1996: 95-129). Así, abrió el camino para muchas mujeres que fueron matriculándose en la Enseñanza Secundaria durante esta década, hasta que fueron cientos de ellas (Flecha, 1998: 165). En la Universidad los hechos surgieron en consonancia con lo que iba sucediendo en la Educación Secundaria, a pesar de los casos absolutamente puntuales de mujeres que habían podido excepcionalmente asistir a la Universidad antes del siglo XIX, el proceso de acceso de éstas se inició a partir del año 1872, con la primera mujer matriculada, a la que comenzaron a seguir otras prácticamente cada curso (Guil y Flecha: 128).

Sin embargo, este acceso de las mujeres a la educación, desde luego, no fue sencillo. Fueron muchos hombres los que se mantuvieron reticentes ante esta idea, residiendo las causas de esta actitud en el egoísmo, el deseo de mantener un monopolio masculino en los sectores de poder o por miedo a esta nueva competencia que podía suponer la entrada de las mujeres en la educación (Flecha, 1996: 69-71). Tampoco eran tratadas en igualdad: entraban y salían de clase separadas de sus compañeros, sufrían burlas, y menoscabos por una parte del profesorado (Flecha, 1998: 169-

⁴ Ley de Instrucción pública autorizada por el Gobierno para que rija desde su publicación en la Península y las Islas adyacentes, lo que se cita. Ley Moyano. BOE nº 1710, de 10 de septiembre de 1857, pp. 1-3. Ministerio de Fomento.

173). Incluso el Gobierno se interpuso, cuando, en 1882 se aprobó una Real Orden que prohibía el acceso de más mujeres a la Enseñanza Secundaria y Universidad (Flecha, 1998: 172). Tras las solicitudes de varias mujeres para acceder a la Educación Superior, en 1888 a través de la Orden del 11 de junio se volvió a permitir su acceso, aunque no de forma presencial, ya que tenían la posibilidad de presentarse a los exámenes pero no de asistir a clase (Sáenz, 2010: 197). Tuvieron que pasar dos décadas más para que, el 8 de marzo de 1910 se aprobase la Real Orden del Ministerio de Instrucción Pública que derogó la anterior Orden de 1888, para permitir el libre acceso de las mujeres a la Educación Superior, esta vez en condiciones de igualdad legal con los varones. Aunque la conquista de la educación académica fue un hito muy importante, el problema consecutivo era que encontraban obstáculos para poder trabajar en las profesiones correspondientes a los títulos que habían conseguido, por las barreras sociales que se lo impedían. Imponiéndoseles, en muchas ocasiones, tener que dedicarse a las labores del hogar y cuidado (Cristóbal, 1999: 79; Trigueros y Martínez, 1999: 34).

Además de las dificultades generales para el acceso a la educación, ha de tenerse en cuenta que no todas mujeres partían de las mismas condiciones (Flecha y Núñez, 2001: 53). Y este hecho, no solo es un aspecto del pasado, si no que hoy en día, en muchos países todavía el nivel de alfabetización básica de las mujeres es menor que la de los hombres (Nussbaum, 2004: 327). Así mismo, hay una gran relación entre la pobreza y la desigualdad de género, lo cual afecta a la escolarización, ya que a diferencia de los países desarrollados, los más pobres tienen una tasa del 35,8% de mujeres analfabetas frente a 57,2% de hombres; y solamente el 33% de mujeres se matriculan en escuelas, en comparación con un 44% de hombres (Nussbaum, 2000: 221).

La historia de la educación de las mujeres y estos datos a las puertas del siglo XXI, aportan una nueva dimensión, puesto que, tal y como afirma NUSSBAUM (2000: 335), la educación de las mujeres es la clave para promover capacidades propias que faciliten la resolución del resto de problemas de sus vidas. Y no solo para aprender habilidades, sino para desarrollar “el poder de su pensamiento y expresión, que de otro modo podrían desaparecer”. Afirma la autora que olvidar ese espacio mental tan importante suele ocurrir en personas que están sumergidas en trabajos físicos pesados, sumados a la estresante carga del cuidado de los niños y las tareas domésticas.

2.4. Modelo de escuela mixta frente al de coeducación

Paralelamente a estas mejoras en el acceso a la educación de las mujeres, se abrió un debate muy extendido sobre la escuela mixta o segregada. Durante la II República se instauraron muchos centros educativos con un modelo de escuela mixta (Del Amo, 2009: 9). Sin embargo, tal y como expone Flecha García (1989: 79) desde el comienzo de la Guerra Civil en 1939 y con el régimen franquista que resultó de esta guerra, se volvió a los valores tradicionales y comenzaron a aparecer continuas publicaciones del Boletín Oficial del Estado sobre el establecimiento de centros educativos divididos por géneros.⁵ Lo cual afectó a todas las instituciones de enseñanza, menos a la

⁵ Un ejemplo es el artículo 4 de la Orden del 4 de septiembre de 1936 que manifestaba lo siguiente: “en las poblaciones donde hubiere más de un Instituto, se dividirá la población escolar, suprimiendo, desde luego, la práctica de la coeducación y destinando un Centro a los alumnos y otro a las alumnas”.

Universidad, hasta 1970 con la Ley General de Educación⁶ (Flecha, 1989: 84) que reformó todo el sistema educativo anterior y estableció la obligatoriedad de la escolarización hasta los 14 años. A partir de la publicación de dicha ley, comenzó a extenderse, con éxito, el modelo de escuela mixta.

Retomando el análisis pedagógico, muchos de los textos analizados, tanto académicos como normativos, de fecha anterior a los años noventa e incluso posteriores, utilizan de forma indiferente los términos de escuela mixta y de coeducación. Sin embargo este concepto ha ido evolucionando, y actualmente se asume que una educación mixta no significa por sí misma que sea coeducativa (Subirats, 2009: 94-97). La escuela mixta compuesta por ambos géneros fue un gran paso para el acceso igualitario a la educación, no obstante, arrastra un carácter androcéntrico que no conseguirá superarse sin la coeducación (Suribats, 2010: 144), la cual, implica una educación para la igualdad de oportunidades basada en la teoría feminista (Instituto de la Mujer, 2008: 17). Por un lado, la escuela mixta parte de la idea de que la sociedad existente es igualitaria y tiene como objetivos: la educación conjunta, la igualdad para el acceso a recursos, la recompensación del alumnado por el rendimiento individual y la convivencia social; y por otro lado, la escuela coeducativa parte de la base de que la sociedad existente es estructuralmente sexista y sus objetivos son: la eliminación de estereotipos de género, reconocer las diferencias individuales, no reproducir situaciones de desigualdad, cambiar las relaciones entre hombres y mujeres, y la educación en igualdad, tolerancia, diálogo y resolución no violenta de conflictos (Instituto de la Mujer, 2008: 14-15). La coeducación apuesta por una transformación de la enseñanza para, tal y como afirma NARANJO (2010) “salir de las trampas de la sociedad patriarcal”, la cual trasmite un modelo hegemónico masculino que también influye en el desarrollo de los niños, puesto que les priva de desarrollar aspectos como “la empatía, la dulzura o imaginarse un futuro personal y también profesional dedicado al cuidado y atención de personas” (Subirats, 2017: 187).

La coeducación supone una “observación sistemática de todos y cada uno de los espacios, tiempos, materiales etc. de la vida escolar” (Tomé, 2017: 90-91). A fin de cuentas, implica poseer una actitud crítica hacia lo que hasta el momento es percibido como normal y llevar a cabo una reestructuración de la metodología que usamos, lo que transmitimos etc. SUBIRATS (2017: 188) propone cuatro aspectos en los que intervenir desde la coeducación: el uso del espacio, el lenguaje, los conocimientos que se transmiten y el aprendizaje de las habilidades sociales para la relación con los pares. Aunque, FERREIRO (2017: 160) alude a que construir un ambiente equitativo no asegura que la intervención sea exitosa porque hay factores subconscientes que limitan y excluyen a las mujeres, y por ello propone una coeducación afectiva, emocional y sexual.

Sin embargo, si se observa la situación existente, BALLARÍN (2017: 11) señala que en la Universidad, actualmente, las y los estudiantes de magisterio no reciben conocimientos sobre coeducación, y las instituciones muestran un bajo interés en desarrollar contenidos concretos para formar al profesorado. Siendo ambas razones, las principales barreras para promover el modelo coeducativo. En la misma línea FERREIRO (2017: 134) expone que dos aspectos que impiden una

⁶ Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. BOE nº 187, de 6 de agosto de 1970, pp. 12525-12546. Jefatura del Estado.

educación en igualdad son la falta de formación del profesorado y las escasas medidas legislativas y organizativas.

2.5. Leyes para favorecer la igualdad de género: Especial referencia a la educación

En España, desde la promulgación de la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres,⁷ artículos 23, 24 y 25 se apuesta por una educación igualitaria en todas instituciones educativas. Ésta garantiza, en el artículo 24, la integración del principio de igualdad en todos cursos educativos, la eliminación de contenidos y comportamientos sexistas; la formación del profesorado; una promoción equitativa dentro de la estructura interna de los centros; la cooperación de Administraciones públicas para fomentar la igualdad; y favorecer la enseñanza del papel de las mujeres en la Historia.

Entonces, ¿qué es lo que están aprendiendo, en este sentido, las niñas y niños de hoy en día? Para responder a esta pregunta, se va a hacer una revisión de los objetivos del currículo oficial de Infantil y Primaria en colegios de Aragón, en relación a este tema.

De manera oficial, el Gobierno de Aragón marca a través de la legislación una serie de directrices generales para los colegios de la Comunidad Autónoma. Por un lado, en la Educación Infantil el último currículo oficial aprobado fue aprobado en 2008, por Orden de 28 de marzo,⁸ donde se estableció como finalidad el desarrollo a nivel físico, afectivo, social e intelectual de las niñas y niños. En cuanto a igualdad, nombra en varios apartados la educación basada en la relación igualitaria con el resto de compañeros, pero no se expone nada explícito sobre la igualdad de género. Por otro lado, el último currículo en la Educación Primaria es más reciente: Orden de 16 de junio de 2014, Orden de 21 de diciembre de 2015 y Orden ecd/850/2016, de 29 de julio.⁹ Se fijan objetivos y asignaturas que deben impartirse, entre otros aspectos, y además contiene un apartado de elementos transversales donde se manifiesta la necesidad de que se eduque en valores en las diferentes ramas del conocimiento. Entre estos valores, se manifiesta de forma explícita en el artículo 8.3., apartado 3, en relación a la igualdad, lo siguiente:

Se impulsará el desarrollo de los valores que fomenten la igualdad efectiva entre hombres y mujeres y la prevención de la violencia de género, y de los valores inherentes al principio de igualdad de trato y no discriminación por cualquier condición o circunstancia personal o social (...) La programación docente debe comprender en todo caso la prevención de la violencia de género (...) Se evitarán los comportamientos y contenidos sexistas y estereotipos que supongan discriminación.

Ambos boletines coinciden en un aspecto: que los currículos se concretan y desarrollan por parte del propio centro educativo, teniendo autonomía para establecer los materiales, objetivos y prioridades educativas. Por lo que la aplicación de valores dependerá de la composición de la directiva de cada colegio. Sin embargo en 2018 se publicó la Ley 7/2018 de igualdad de

⁷ Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. BOE nº 71, de 23 de marzo de 2007, pp. 1-66. Jefatura del Estado.

⁸ Orden de 14 de octubre de 2008, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, sobre la evaluación en Educación infantil en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. BOE nº 177, de 28 de octubre de 2008, pp. 21699- 21715. Departamento de educación, cultura y deporte.

⁹ Currículo de Educación Primaria (parte dispositiva). Texto refundido de carácter informativo sin valor jurídico.

oportunidades entre mujeres y hombres en Aragón,¹⁰ y más en concreto para la educación, la Orden ECD/1003/2018,¹¹ en la que se instaura la obligatoriedad de que todos los centros educativos tengan vigente un Plan de Igualdad para el año 2021 (BOE, 2018).

En general ha habido en los últimos años dos leyes educativas muy importantes: la LOGSE aprobada en 1990¹² y la LOE en 2006;¹³ y ambas introducen los términos de coeducación y transversalidad en el currículo, pero no lo exigían de forma unánime, sino que era opcional según acordase el centro (Bejarano et al.: 44).

Además, se evidencia que queda un largo camino por recorrer en lo referido a la educación, ya que actualmente en las empresas, debido a la RD 6/2019,¹⁴ se exige tener Planes de Igualdad. En otras palabras, a causa de la existencia de ámbitos laborales muy feminizados y otros muy masculinizados, entre otros aspectos, se requiere que, todavía se tenga que regularizar la igualdad de oportunidades. Dichos sectores tan diferenciados tienen un origen en las decisiones que se toman a lo largo de la vida, lo cual ya comienza a desarrollarse desde los primeros años de la infancia (Polavieja, 2008: 219),

Por tanto, un aspecto fundamental para asegurar la igualdad, es la educación de las niñas y niños. De esta forma, se promoverá un futuro laboral y social basado en la igualdad de oportunidades, lo cual es un derecho fundamental. Y, para facilitar una escuela que eduque en estos valores, es muy necesario tener en cuenta el currículo y la formación de los docentes, aspecto que se trata en el siguiente apartado.

2.6. Currículo oculto y actitud del profesorado y de los jóvenes ante la igualdad

Paulatinamente, el sistema educativo ha ido incorporando a los objetivos educativos el llamado *currículo oculto*, definido por TORRES (1991: 219) como:

Todos aquellos conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante la participación en procesos de enseñanza - aprendizaje y en todas las interacciones que se suceden día a día en las aulas y que nunca llegan a explicitarse como metas educativas a lograr de manera intencional en el currículum oficial.

Según SANTOS (1996: 3), la escuela es uno de los ámbitos más influyentes en la construcción de actitudes y sentimientos. Entre este conjunto de construcciones implícitas se encuentra el género, ya que a través de la escuela se transmiten valores sexistas que promueven una intensificación de la discriminación femenina (Maceira, 2005: 196). Y, uno de los aspectos implicados en este currículo

¹⁰ Ley 7/2018, de 28 de junio, de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres en Aragón. BOE nº 209, de 29 de agosto de 2018, pp. 1-57. Comunidad Autónoma de Aragón.

¹¹ Orden ECD/1003/2018, de 7 de junio, por la que se determinan las actuaciones que contribuyen a promocionar la convivencia, igualdad y la lucha contra el acoso escolar en las comunidades educativas aragonesas. BOE nº 116 de 18 de junio de 2018, pp. 19629- 19636. Comunidad Autónoma de Aragón.

¹² Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE nº 238, de 4 de octubre de 1990, pp. 28927-28942. Jefatura del Estado.

¹³ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE nº 106, de 4 de mayo de 2006, pp. 17158-17207. Jefatura del Estado.

¹⁴ Real Decreto-ley 6/2019, de 1 de marzo, de medidas urgentes para garantía de la igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres en el empleo y la ocupación. BOE nº 57, de 7 de marzo de 2019, pp. 21692- 21717. Jefatura del Estado.

oculto son las expectativas y relaciones que se establecen desde el profesorado. Por ello, CASTILLO Y GAMBOA (2013: 14) afirman que, a pesar de que modificar esta estructura no es una tarea que recaiga únicamente sobre las instituciones educativas, “no se puede negar el deber social que tienen las y los docentes y todas las personas relacionadas con la educación”.

Ya en 1996, SANTOS (1996: 15) manifestó que “es difícil coeducar en la escuela si los profesores y profesoras no tienen una formación inicial adecuada” y, demandaba la implicación de las Facultades de Educación para que esto se hiciera posible. Sin embargo, ¿cuál es la realidad actual? Según BALLARÍN (2017: 11), en la Universidad hay una ausencia de formación para que el profesorado del mañana tenga herramientas para construir una educación coeducativa. Esto se debe, por un lado, a que hay una cierta resistencia al feminismo, y por otro lado, a que es considerado como un aspecto más social y no tan científico, por lo que se atribuye al carácter ideológico de cada individuo (Ballarín, 2013: 99-102).

La evidencia científica muestra que los estereotipos de género que inconscientemente presentan las y los docentes influyen en la perpetuación de roles sexistas (Gray y Leith, 2004: 13-14; Retelsdorf et al., 2015: 191; Tiedemann, 2002: 60). En el estudio de RILEY (2014: 16) se observó que las expectativas de profesoras y profesores influyen en la vida futura de su alumnado. Algunos de los resultados mostraron que asignarían a clases de inferior nivel a los varones por pensar que son más inmaduros que las chicas y también que muchos niños que obtienen buenas notas no lo muestran de forma natural por miedo a ser ridiculizados. También se comprobó que al considerar a las niñas más maduras en general, las y los docentes les prestaban menos ayuda, y las que salían de este canon de buen comportamiento eran castigadas con más frecuencia, sufriendo una mayor presión por ajustarse a la tipología de ser niña (Riley, 2014: 14). En suma, los estereotipos impregnán gran parte de la educación, y no solo tienen consecuencias en la forma en la que juzga el profesorado o los iguales, sino en la manera en que los propios estudiantes perciben sus capacidades y potencial (Reyna, 2000: 106).

Las anteriores descripciones de docentes se ajustan al perfil de los que no tienen conciencia de género, pero según COLAS Y JIMÉNEZ (2006: 438-440), junto al inexistente nivel de conciencia, existen otros dos: el de conciencia intermedia y el de conciencia crítica. El primero se refiere al perfil de profesorado que reconoce la existencia de desigualdad de género, y está algo sensibilizado con cuestiones de género, manteniendo un “posicionamiento vital de crítica a lo establecido”; mientras que el perfil de conciencia crítica va más allá, puesto que mantiene un “posicionamiento interno ante la realidad de género” y toma una parte activa en la transformación social de la realidad educativa. Por tanto, es necesario que el profesorado desarrolle una concienciación crítica para que tengan una “posición consciente y comprometida con la renovación de las pautas patriarcales de sus prácticas docentes y pasen a ser agentes activos y transformadores”. Es decir, que sean conscientes de ese currículo oculto que arrastran para poder educar en una verdadera igualdad.

Hasta aquí, es evidente que todavía permanece muy arraigado el sexism en la educación (De Greñu y Martínez, 2017: 229). Pero, ¿qué actitudes muestran los niños de hoy en día?

Los datos existentes en la infancia son muy escasos y de tipo cualitativo a través del método de observación, pero a medida que se avanza en la edad hay más evidencia cuantitativa. Respecto a

esta última, son representativos dos trabajos en las provincias de Murcia (Abellán, 2017) y de Sevilla (García et. al 2010: 229-230). Ambos estudios coinciden en que en la Escuela Primaria y Secundaria, los chicos muestran actitudes más sexistas que las chicas; y que en el plano relacional, es decir en las interacciones con sus compañeros, es donde hay mayor carga de actitudes desiguales y discriminatorias. Sin embargo hay una pequeña diferencia, en 2010 en la provincia de Sevilla, los resultados muestran, en general, actitudes hacia la igualdad; y en la provincia de Murcia en el año 2017 se evidencia un porcentaje mayoritario de tendencias sexistas y una baja predilección por la igualdad. Aunque no se hallen exactamente los mismos resultados en todas instituciones educativas, en general la tendencia actual de los jóvenes y adolescentes, en España, es sexista (León y Aizpurúa, 2019: 289), tienen muy interiorizados los estereotipos de género (Castillo y Montes, 2014: 1054) y les cuesta reconocer conductas de violencia de género y maltrato (García et, al. 2018: 401-402; Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2015: 5).

A modo de conclusión, por un lado se ha mostrado que las niñas, niños y adolescentes siguen mostrando estereotipos de género y actitudes sexistas; y por otro lado, que las y los docentes también tienen expectativas diferentes respecto a sus alumnas y alumnos. Por lo que es necesaria una formación en igualdad del profesorado para poder paliar la discriminación de género y detener la prolongación de roles sexistas. De esta forma estarían más sensibilizados y sería más probable que las decisiones curriculares sobre los materiales, objetivos y prioridades que se toman en los centros escolares estuvieran dirigidos hacia un verdadero modelo de coeducación (Beas, 2013: 218-219).

2.7. Desarrollo de estereotipos y roles de género en la primera infancia

Para comprender cómo el tipo de modelo educativo, el currículo y las actitudes del profesorado influyen en la construcción posterior de las niñas y niños, hay que analizar los aspectos que intervienen en su desarrollo cognitivo, social y emocional. Al fin y al cabo los seres humanos se van construyendo durante toda la vida, y cada etapa del ciclo vital es influida por lo que ocurrió en el pasado y afectará al futuro; y cada etapa del desarrollo tiene sus propias características e hitos que se van alcanzando. Antes de nacer se forman las habilidades cognoscitivas de aprender, recordar y responder a los estímulos; en la infancia y los primeros años de vida se aprende a usar símbolos, a revolver problemas y a comprender y usar el lenguaje; y a partir de la niñez temprana empiezan a aumentar los objetivos a desarrollar. Ésta última etapa abarca desde los 2 hasta los 7 años, y según PIAGET (1981: 23) es denominada *etapa preoperacional*. Algunos de los hitos más importantes son: la identidad de género y la función simbólica. Por un lado, en cuanto a la identidad de género, a los dos años ya empiezan a ser conscientes de la asignación social de género que tienen dependiendo del sexo biológico con el que hayan nacido (Rice y Salinas, 1997: 7; Giménez y Mariscal, 2008: 257-258). Es decir, ya se denominan a sí mismos como “niña” o “niño” y es cuando comienzan a elegir un determinado tipo de juguetes u otro. Entre los 3 y 6 años se sienten identificados dentro de un grupo de género dependiendo de las actitudes, valores, estereotipos y roles asignados socialmente (Giménez y Mariscal, 2008: 257). Por otro lado, el desarrollo de la función simbólica se da de los 2 a los 6 años, e implica el inicio de la imitación y juegos de roles, es decir, aprenden una nueva forma de relacionarse con la realidad (Mariscal, 2009: 138).

En estas primeras etapas vitales, la mayoría de niñas y niños pasan gran parte de su tiempo en el entorno familiar y escolar. Pero, ¿cómo son esos ambientes actualmente? Analizando esta cuestión, por un lado, se observa que la familia ha sido un lugar en el que las relaciones patriarcales se han dado de forma más directa (Piotti, 2015: 178). Y aunque actualmente se vea un cambio en los roles de género, las mujeres siguen siendo las que se ocupan mayoritariamente de las labores del hogar (Bayona, 2020). Y, por otro lado, son varios los estudios que manifiestan que para que haya un cambio educativo hacia políticas igualitarias, los y las docentes necesitan formación en perspectiva de género (Colás y Jiménez, 2004: 432; Colás y Jiménez, 2006: 440-441; García Rebollo et al., 2011: 230).

Mientras tanto, la publicidad de juguetes ha estado marcada siempre por el sexismo, y es un factor a tener muy en cuenta, puesto que los anuncios influyen en la construcción de la personalidad y en la formación de estilos de vida (Del Rosario y Vargas, 2018: 81). Aunque ha habido una evolución durante las últimas dos décadas y actualmente se han reducido los anuncios que muestran los roles tradicionalmente asignados a la mujer o al hombre respecto a hace veinte años, todavía se siguen reforzando los roles sexistas (Tost et al., 2019: 42-44).

En la publicidad se siguen asignando los roles de cuidado, área doméstica y belleza para las niñas; y los roles de asertividad y enfocados en la acción, violencia y el riesgo, para los niños (Blakemore y Centers, 2005: 631). A modo de ejemplo más cercano, algunas marcas famosas de juguetes como son Disney o LEGO reproducen los roles de género. Por un lado, *LEGO* tiene sets de juego para niños sobre profesiones habilidosas, papeles de héroe y de expertos; mientras que los de las niñas se enfocan en tener hobbies, aficiones, estar al cuidado de otros y darle importancia a la belleza (Reich et al., 2018: 295). Por otro lado, en la página web de *Disney* aparecen juguetes con colores rojos, negros, marrones o grises y sobre construcción, figuras de acción, vehículos y armas para los niños; y de colores pastel, rosa y morado en relación al hogar, cosméticos y joyas para las niñas (Auster y Mansbach, 2012: 375).

Mientras que en las películas de *Disney*, las princesas muestran actitudes de sumisión, emocionales, de debilidad y vergüenza; y los príncipes están más relacionados con ganar posiciones de poder, ser líderes, poco emocionales, toman el papel de rescatadores e incluso, en ocasiones, inspiran miedo (England et al., 2011: 562-563).

Socialmente, parece no preocupar el tipo de juguetes con los que juegan las y los más pequeños, sin embargo se ha observado que jugar con juguetes diferenciados por género promueve actitudes y comportamientos basados en roles de género, y con ello, la construcción de una sociedad desigual (Murnen, 2018).

En resumen, si en la edad de entre 2 a 7 años interiorizan la identidad de género a la que pertenecen, ligada a unas determinadas construcciones estereotipadas, se da un desarrollo del juego en el que repiten los roles que se les asigna e imitan lo que observan en la sociedad, de lo que se deduce que es una etapa clave para la construcción de estereotipos de género.

Según el INSTITUTO EUROPEO DE IGUALDAD DE GÉNERO (2017), la igualdad de género en España ha ido mejorando en la última década por encima del resto de Europa. Sin embargo, a causa de la presión de grupo y normas sociales, el prejuicio sexista se ha mantenido, pero tomando una forma sutil de manifestarse (Berges, 2008: 6).

2.8. Estado de la cuestión

Para construir una sociedad exenta de estereotipos de género, discriminación y violencia contra la mujer y de desigualdades, se ha demostrado que crear nuevas leyes no es suficiente. Se necesita poner en marcha acciones de igualdad de género que puedan aplicarse en el aula de forma transversal en todas áreas del conocimiento. Pero para ello hacen falta programas específicos, puesto que una de las barreras para desarrollar el modelo de coeducación en el aula es la falta de tiempo que dicen tener las y los docentes (Beas, 2013: 220). De esta forma sería más sencillo que pudieran aplicar una guía con actividades concretas diseñada desde la perspectiva de género.

Antes de elaborar una intervención propia, en este apartado reflejaré algunos de los ejemplos más recientes que se han hecho en España en las etapas de Educación Infantil y Primaria. Según BEJARANO et al. (2019: 44) hay dificultades para introducir la coeducación en el sistema educativo, pero no es por la falta de propuestas, poniendo de ejemplos las experiencias llevadas a cabo en Castilla la Mancha y Navarra.

Por un lado, desde el Gobierno de Castilla la Mancha se puso en marcha en septiembre de 2019, de forma experimental, una asignatura denominada Igualdad, Tolerancia y Diversidad en treinta centros educativos para quinto de Primaria y tercero de secundaria (Consejería de Educación, Cultura y Deportes de Castilla la Mancha, 2019; Toledodiario, 2019). Ésta tiene tres apartados principales: uno sobre la historia del feminismo y la lucha contra las desigualdades; otro en el que se educa en estrategias de diálogo, resolución de conflictos y relaciones interpersonales; y otro en relación a la educación afectiva, con el objetivo de reconocer emociones y construir la propia identidad de género y sexual, y la de los demás (Bejarano et al., 2019: 45).

Por otro lado, el Gobierno de Navarra (2017) puso en marcha un proyecto mucho más completo denominado SKOLAE en el que se propone un Plan de Coeducación 2017-2021 para las instituciones educativas con el objetivo de adquirir competencias propias y libres de estereotipos de género. Abarca toda la etapa del desarrollo, desde los 0 años hasta los 20, y su estructura se basa en la adquisición de cuatro competencias: 1) tener criterio ante la desigualdad y capacidad para el cambio; 2) asumir la autonomía en base a los trabajos de cuidado y el empleo; 3) promover el liderazgo, empoderamiento y participación social; 4) educar en sexualidad, convivencia y prevención de la violencia. Estas competencias se imparten en relación a tres ámbitos vitales: el personal, el de las relaciones y el social. Y todo ello está dividido por etapas escolares para alcanzar una serie de objetivos acordes con la edad.

Un poco más antiguo, pero de gran importancia es el Proyecto publicado por el Gobierno de Cantabria titulado “Guía de viaje al país de los cuentos al revés” (2009) en la que se apuesta por los cuentos, el juego y la asamblea como principales medios transversales al currículo para romper con el sexismio en la Educación Infantil.

En Aragón, además de la ley sobre el Plan de Igualdad vigente en todos colegios para el próximo 2021, el Centro Aragonés de Referencia para la Equidad e Innovación (CAREI) (2019) a través del Programa “Ni más ni menos” aporta desde su página web algunas unidades didácticas para trabajar los estereotipos de género, la invisibilización de la mujer en la historia y los tipos de violencia contra la mujer. Aunque está más dirigido a adolescentes.

De forma individual, muchas y muchos autores han propuesto guías de coeducación para llevar a cabo en Infantil y Primaria. SÁNCHEZ (2009) hace una propuesta para la Educación Primaria recomendando hacer un diagnóstico previo antes de iniciar todo programa, haciendo análisis de las actitudes de las y los escolares del centro, puesto que normalmente ya tienen un pensamiento sexista debido a las influencias de la sociedad. Y entre sus objetivos están: intervenir en las relaciones cotidianas entre iguales (recoger la clase, mover objetos que pesen mucho etc.); fomentar los diálogos, discusiones en grupo etc. para promover una participación equitativa; favorecer un juego no sexista ofreciéndoles un amplio repertorio para elegir; y tratar de hacer grupos heterogéneos. En este Programa se incide en que los adultos, ambiente y actividades sean coherentes con el modelo de la coeducación, para que todo su entorno sea congruente. En Educación Infantil muchas propuestas recomiendan de material los cuentos, como BEJARANO Y MARTÍNEZ (2019), quienes manifiestan que a través del cuento y las ilustraciones del mismo, se puede trabajar el lenguaje no sexista, la orientación sexual y la igualdad a través de la representación de los roles de las o los protagonistas. También, TORRES Y ARJONA (1993) añaden como principales materiales para niñas/os de 0 a 6 años el cuento y el juego. Por otro lado, para la paliar la violencia, SEGATO (2018) en su libro “Contra-pedagogías de la残酷” se centra en una educación que ponga en duda el androcentrismo; que trate la historia de las mujeres; guíe hacia masculinidades no hegemónicas, haciéndoles ver que el machismo también limita el desarrollo de las actitudes y expresiones de los varones; y forme en emociones, sexualidad, placer y relaciones afectivas. También FERNÁNDEZ et al. (2016) sugieren una formación en habilidades emocionales de acuerdo con el “Modelo Multifactorial de la Inteligencia Emocional” de BAR-ON (1997) para prevenir actitudes que puedan desencadenar en la violencia de género.

Pero no solo se encuentran estos planteamientos en revistas científicas y libros, sino que desde las Universidades hay propuestas individuales a través de Trabajos Fin de Máster y Trabajos Fin de Grado. Entre estos, DE LA TORRE (2018: Universidad de Jaén) presentó como Trabajo Fin de Máster una propuesta para coeducar desde la psicología positiva en Educación Infantil. Es decir, adquirir habilidades emocionales; tales como la empatía, la autoestima, el desarrollo de relaciones positivas en el aula o el reconocimiento de sentimientos propios y de los demás; como medio para educar en el respeto e igualdad y promover la eliminación de estereotipos de género y violencia contra las mujeres. También, algún Trabajo Fin de Grado de la Universidad de Valladolid apunta hacia la coeducación a través de la música y del cuento musical, como medios transversales para transmitir valores en igualdad durante la etapa Infantil (Gomez, 2019; Delgado, 2019).

En el plano de la realidad, si tomamos de ejemplo los colegios de Aragón, además de tener la obligación de elaborar un Plan de Igualdad, algunos centros están desempeñando acciones más específicas. Entre éstas, es de destacar una surgida en el año 2015 en el CEIP Santos Samper,

Almudévar (Huesca) en la que modificaron el patio de colegio previamente ocupado por dos campos de fútbol, para fomentar nuevas formas de ocio y relación entre iguales (El Diario Aragón, 2018). Actualmente esta iniciativa se ha extendido a 38 colegios públicos de Aragón (Heraldo, 2020). Además, desde hace unos años se lleva celebrando el día de la niña y la ciencia como excusa para favorecer que las ciencias no sean una rama elegida en su mayoría por hombres sino también por mujeres. Sin embargo es una iniciativa insuficiente, puesto que, como se ha visto anteriormente, las intervenciones, para ser eficaces, deben abarcar el entorno completo de las niñas y niños.

En resumen, no se puede decir que hay una ausencia de propuestas e intervenciones puestas en marcha, pero sí que hay una escasez de centros educativos que incluyen programas de igualdad en su currículo.

3. MARCO METODOLÓGICO

3.1. Procedimiento, localización y participantes

Con el fin de poder tener un mayor acercamiento a la realidad se ha elegido tomar como referencia para el diseño del Programa, el CEIP Nuestra Señora del Pilar, en la localidad de Monreal del Campo, Teruel. Se trata de un centro público bilingüe situado en una zona rural, que cuenta con 283 alumnas y alumnos y 26 docentes que componen el claustro. En relación a la igualdad, debido a la Orden ECD/1003/2018,¹⁵ el CEIP Nuestra Señora del Pilar está, actualmente, llevando a cabo la primera fase de diagnóstico del Plan de Igualdad, por lo que ya cuentan con los datos que analizan el nivel de sexismo del centro, los cuales están reflejados en el apartado 4.1. Además, han establecido una persona encargada de la coordinación del Proyecto de igualdad y trece docentes pertenecientes al observatorio de igualdad (ocho profesoras y ocho profesores). En cuanto a actividades que realizan actualmente en relación a la igualdad, en el centro aprovechan los días internacionales e incluyen en alguna programación didáctica el conocimiento de mujeres ilustres en la Ciencia, Deporte, Música, Literatura etc. para dar a conocer la importancia de sus aportaciones a pesar de haber sido poco reconocidas a lo largo de la historia.

Para llevar a cabo el presente Programa, se ha dividido en tres partes (dos principales y una complementaria), que irán dirigidas a los distintos sectores de población que rodean el desarrollo infantil. Por un lado, las partes principales del Proyecto son dos:

- Intervención con las niñas y niños. Éste apartado del Programa abarcará los cursos que comprendan las edades de 3 a 8 años, puesto que, como se ha visto en la literatura científica, es cuando se desarrolla la identidad de género y la función simbólica. Se llevarán a cabo varias sesiones en las que se tratarán: los estereotipos y roles de género, la tolerancia a la frustración, las habilidades de resolución de conflictos y el desarrollo de una convivencia positiva con los iguales. Estas sesiones se incorporarán de forma transversal en el día a día de las clases.

¹⁵ Ibídem, p. 12.

- **Intervención con el profesorado.** Con los docentes, por un lado se hará una parte teórica a través formaciones en igualdad, y explicación del Programa. Y por otro lado, se llevará a cabo la parte práctica a lo largo de las sesiones con las niñas y niños. La persona encargada del Programa tendrá formación en género, y será la que dirija las sesiones, aunque el docente también ayude en la impartición de las mismas. De esta forma, las profesoras/es podrán ir aprendiendo el tipo de actividades que se fomentan, y también se les orientará para saber discriminar actitudes y comportamientos sexistas. Así obtendrán herramientas para poder generalizar un ambiente igualitario a todas sus clases.

Por otro lado, en otro apartado *complementario* se encuentran las madres y padres, u otros posibles tutores del alumnado, puesto que al no pertenecer a la institución educativa, se les dará la posibilidad de asistir a formaciones en igualdad. Para llevar a cabo esta parte se propondrá la actividad a través de la Dirección del Centro y el AMPA del colegio. Además, también se requerirá el consentimiento de las personas encargadas de la patria potestad o tutela del menor para cumplir con el artículo 7 de la Ley Orgánica 3/2018 sobre el tratamiento de los datos de los menores.¹⁶

En referencia a la participación en el presente Programa de intervención socio-educativa, se pretende contar con el alumnado de los cursos de Infantil y primero y segundo de Primaria. También, por supuesto, con los docentes encargados de la enseñanza en estas edades, y de la dirección del colegio para la facilitación de materiales y espacios. Y, de manera complementaria, los padres y madres de los menores. Así, se recogen los datos del número total de participantes en la siguiente tabla a modo de resumen:

Tabla 1. Número de participantes

| | ALUMNADO | PROFESORADO | ENCARGADOS DE LOS MENORES |
|---------------------------|------------|-------------|---------------------------|
| 1º de Infantil (3-4 años) | 14 | 1 | 28 |
| 2º de Infantil (4-5 años) | 42 | 2 | 84 |
| 3º de Infantil (5-6 años) | 32 | 2 | 64 |
| 1º de Primaria (6-7 años) | 29 | 2 | 58 |
| 2º de Primaria (7-8 años) | 34 | 2 | 68 |
| TOTAL | 151 | 9 | 302 |

Habrá un total de 151 alumnos, 9 docentes y 302 padres y madres. Por lo que, la suma total de participantes con los que contará este Programa serán de 462 personas.

3.2. Métodos, técnicas e instrumentos y temporalización

Para el diseño del presente Programa de intervención, se requiere de un previo análisis de la literatura científica en referencia al tema, cuáles son las intervenciones ya hechas, qué es lo que se está realizando actualmente y con qué datos se va a trabajar. Para llevar a cabo este proceso, en los

¹⁶ Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales. BOE nº 294, de 6 de diciembre de 2018, pp. 119788- 119857. Jefatura del Estado.

siguientes apartados se describe la metodología a utilizar, comenzando por lo más general y acabando con lo más específico.

3.2.1. Métodos

Para el diseño de esta Intervención socio-educativa se ha requerido del método descriptivo durante la previa revisión sobre las investigaciones que muestran el panorama actual en relación a la desigualdad de género, y algunas de las propuestas que hay en España para intervenir en edades tempranas. Este es un paso esencial para conocer, por un lado, la justificación teórica que manifiesta la necesidad de desarrollar un Proyecto en igualdad en la primera infancia; y, por otro lado, hacer un barrido general sobre lo que se está haciendo y lo que no. Además, otro paso esencial para diseñar el Programa es realizar un previo diagnóstico de la realidad, para lo cual se requiere del método exploratorio, con el que se pretende conocer el nivel de sexismo o no, existente de partida en el propio colegio y el entorno que le rodea, así como la realidad concreta sobre la que se va a intervenir. Asimismo, al tratarse de un programa contextualizado en un colegio, se requiere del uso de métodos didácticos para llevar a cabo los diferentes apartados. Además, todas intervenciones se realizarán de forma grupal.

En primer lugar, para las sesiones de los niños se utilizará el método de intervención activa, es decir, actividades que permitan aprender a través de la elaboración propia del contenido, siendo los docentes o el profesional encargado de llevar la actividad, meros orientadores de la tarea. De esta forma se motiva a que los alumnos tomen sus propias decisiones, sean más independientes y desarrollen un pensamiento crítico.

En segundo lugar, para los padres y madres el objetivo es realizar formaciones en igualdad en las que se transmitirá información importante en poco tiempo y a varias personas a la vez, por tanto el método expositivo es el que mejor se puede ajustar a este formato, donde la persona experta en género presente de manera organizada la información. Además, también se utilizará el método constructivo o de intervención activa, puesto que se pretende realizar formaciones teórico-prácticas en las que se presente la información de manera dinámica para que tengan que llevar a cabo sus propias reflexiones y conclusiones.

En tercer lugar, para el profesorado se requerirá por un lado, el uso del método expositivo y constructivo para las formaciones teórico-prácticas, al igual que en las familias; y por otro lado, el método de demostración práctica. Este último se utilizará durante las sesiones con las niñas y niños, en las que el docente estará presente y podrá observar el desarrollo de las actividades en el aula por parte del profesional con experiencia en género.

En cuanto a la evaluación, los métodos que se utilizarán serán el cualitativo y cuantitativo. El primero se caracteriza por ser más subjetivo, puesto que la investigación es abierta e interactiva y además se utiliza el método inductivo donde la teoría surge de la observación; mientras que, el método cuantitativo, es considerado más objetivo porque mantiene un procedimiento estructurado y además se usa el método deductivo donde la teoría prima ante la observación (Corbetta, 2010: 42-43). Para la aplicación de ambos métodos en el presente Programa, por un lado el método cualitativo se utilizará para medir las actitudes sexistas del alumnado de Infantil, debido a la

imposibilidad de evaluar a través de escalas a esta población. Dicho método se llevará a cabo a través de una observación directa de la tarea de elección de juguetes por parte de los niños/as, explicada con más profundidad en el siguiente apartado de técnicas. Por otro lado, de forma cuantitativa se distribuirán cuestionarios entre los adultos encargados de la tutela de los menores y los profesores que participen en el Programa.

3.2.2. Técnicas

Para fundamentar teórica y científicamente el Programa la principal técnica que se ha utilizado ha sido la revisión bibliográfica y la información de prensa. Fase muy importante para tener una base de conocimientos previa a la creación del diseño de intervención.

En cuanto a los datos del diagnóstico, el CEIP Nuestra Señora del Pilar se encuentra en pleno desarrollo del Plan de Igualdad y posee los resultados del nivel de sexismo existente en el colegio. A pesar de que el centro todavía no cuenta con unas conclusiones del análisis de los datos, en el apartado 4.1. y 4.2. se exponen las principales conclusiones que he elaborado a partir de los datos aportados por el centro (a excepción de las gráficas, que han sido extraídas los resultados del colegio). Para llevar a cabo este proceso, la principal técnica que utilizaron en el colegio fue la distribución de cuestionarios entre el alumnado, profesorado y las familias.

Las técnicas que se utilizarán en la implementación del Programa dependen de cada intervención (alumnado, profesorado, familias):

En primer lugar, para las sesiones de los niños y niñas de Educación Infantil y Primaria, las principales técnicas que se van a utilizar son: el *role-playing* durante las actividades de juego; el trabajo en equipo y la interdependencia para que desarrollen actitudes de cooperación en igualdad; la técnica psicológica del modelamiento¹⁷ para el aprendizaje de modelos de referencia de ambos géneros; el reforzamiento social cuando los adultos verbalicen un *feedback* positivo hacia los niños, y así promover la repetición de conductas o actitudes hacia la igualdad; y la técnica psicológica de generalización del aprendizaje para incentivar la interiorización de lo aprendido hacia el resto de áreas de su vida cotidiana.¹⁸

En segundo lugar, para la Intervención con el profesorado y las familias a lo largo de las formaciones, las principales técnicas que la persona experta en género utilizará para dar la información serán las del debate grupal para observar las diferentes perspectivas; la reflexión individual para sensibilizarse sobre los diferentes temas a tratar; y el trabajo en equipo para poner conclusiones en común.

En cuanto a la evaluación de la eficacia, de forma cuantitativa la técnica que se utilizará será la aplicación individualizada de cuestionarios y tests; y en la parte cualitativa a través de la

¹⁷ Técnica utilizada en la modificación de conducta psicológica, que se basa en aprender a través de la observación de figuras de referencia. A modo de ejemplo, en el presente programa este aspecto se trabaja con los pictogramas de algunas de las sesiones del apartado 4.3.3.

¹⁸ A modo de ejemplo, en la última actividad de la sesión 2 del alumnado, se pretende de promover la igualdad no solo en las profesiones que se han trabajado con más profundidad, sino también en otros ejemplos.

observación directa, se utilizará la técnica de duración. Esta última consiste en la observación y registro por parte del profesional en género de la elección de una serie de juguetes que reflejan los estereotipos de género (ej. herramientas, cocinitas, maquillaje etc.) que hagan los niños y niñas. Es decir, se dará al alumno/a tres minutos en total y se medirá a través de un cronómetro todo el tiempo que ha estado jugando con el objeto que se ajuste al estereotipo social al que pertenece. Si es entre 2 y 3 minutos se calificará como “alto comportamiento basado en roles de género”; entre 1 y 2 minutos como “medio”; y entre 0 y 1 minuto como “bajo”. Solo se contabilizará el tiempo que hayan estado jugando con un juguete que coincida con su rol de género (si cambia de juguete se pausará el cronómetro, y si vuelve a utilizar un juguete estereotípicamente femenino o masculino se seguirá contabilizando junto al tiempo anterior).

3.2.3. Instrumentos

Como instrumentos para el diagnóstico de la realidad del colegio CEIP Nuestra Señora del Pilar, se han utilizado tres cuestionarios: uno dirigido al alumnado (anexo 1), otro distribuido entre el profesorado (anexo 2) y otro para las familias que forman parte del entorno del centro (anexo 3). Todos los resultados se han segmentado según sexo por parte del colegio, para además de observar el nivel de sexismo, valorar si hay diferencias entre hombres y mujeres.

En referencia a la Intervención, en primer lugar, para el apartado del alumnado se utilizará un calendario trimestral de registro para comprobar la impartición de todas sesiones y de los materiales del presente Proyecto, en el que el docente deberá anotar lo que se ha trabajado y los días concretos. También, para registrar la frecuencia de conductas violentas se utilizará una hoja de registro rubricada en la que los y las docentes recogerán el número de conflictos o agresiones que los alumnos manifiesten con sus iguales en el centro (ya sea en el aula, en los pasillos, en el patio etc.) durante el trimestre posterior a la aplicación del Programa, para su posterior comparación con los expedientes que guarde el centro sobre los mismos alumnos, el curso anterior¹⁹. Y, durante la impartición de las sesiones, el principal instrumento que se utilizará en todos los cursos será el de los pictogramas, para contrastar las posibles creencias estereotipadas de género existentes en el pensamiento de las niñas y niños, a través de la exposición de acciones que rompen dichos estereotipos, llevadas a cabo por personajes con los que estén familiarizados (ejemplos en anexos 7, 8, 9, 10 y 11). Mientras que para Educación Infantil se usarán también algunas fichas, y el dossier que realizan en clase con dibujos de sí mismos. En segundo lugar, en cuanto al profesorado, se recogerá en un cuaderno de campo las expectativas que muestren antes y después del trimestre en el que se aplique el presente Programa. Y, en tercer lugar, en relación a las familias, en las formaciones, la persona encargada de las mismas, deberá anotar en un registro el número de asistentes respecto al total de familias que rodean el centro. Además, un instrumento que se utilizará en todas intervenciones (alumnado, profesorado y familias) será el de las listas de control, para registrar quien está participando en cada sesión.

En cuanto a la evaluación, en primer lugar, el instrumento que se utilizará para el análisis de sexismo de los padres, será la *adaptación del Inventory de Sexismo Ambivalente* (ASI) de

¹⁹ A excepción del alumnado de primero de Infantil, que se tratará de pedir sus expedientes a la guardería que hayan acudido con anterioridad, y de no poderse conseguir, este será el único curso en el que no podrá medirse dicho apartado sobre la violencia.

CÁRDENAS et al. (2010) (véase en anexo 3), el cual contiene 22 ítems que analizan la existencia de un sexismo hostil (ej. “las mujeres exageran los problemas que tienen en el trabajo”) o benévolos (ej. “en catástrofes, las mujeres deberían ser rescatadas antes que los hombres”). El inventario cuenta con una escala Likert de 1 (totalmente en desacuerdo) a 6 (totalmente de acuerdo).

En segundo lugar, para analizar a los docentes se utilizará la *Escala de Actitudes del Profesorado hacia la Coeducación* de REBOLLO et al. (2011) (anexo 4) en la que se evalúan tres ámbitos: el sociocultural, el relacional y el personal, a través de 30 ítems con una escala Likert de cinco puntos, desde -2 (completamente en desacuerdo) hasta 2 (completamente de acuerdo). La subescala sociocultural evalúa el nivel de aceptación de políticas de igualdad en la educación (por ejemplo “leyes de igualdad eran necesarias desde hace ya mucho tiempo”); la del ámbito relacional analiza como desarrollan su actividad docente, expectativas y relaciones de género (ej. “un criterio que uso a la hora de seleccionar un material didáctico es que el lenguaje no sea sexista”); y la subescala personal evalúa en qué medida, a nivel individual, aceptan o rechazan los estereotipos de género (ej. “me gusta más trabajar con las niñas porque son más estudiosas”).

Y en tercer lugar, para la evaluación de las niñas y niños, en el método cualitativo de la observación se requerirá como instrumento general un cuaderno de campo; y como instrumento cuantitativo, se distribuirá entre las familias del alumno/a el test *Pre-School Activities Inventory* (PSAI) de GOLOMBOK Y RUST (1993) traducido al castellano (anexo 5). Este mide la frecuencia con la que sus hijos muestran roles de género en las diferentes actividades de su vida diaria: los juguetes (ej. “cuántas veces el niño/a ha jugado con los siguientes juguetes durante el mes pasado: joyería”); las actividades (ej. “marque las siguientes cuestiones de acuerdo a con qué frecuencia su hijo/a está involucrado/a en las siguientes actividades: lucha”); y características de su personalidad (ej. “marque los siguientes enunciados de acuerdo a la frecuencia con la que su hijo/a muestra las siguientes características: le gusta explorar nuevos alrededores”). Y también cuenta con una escala Likert de 1 (nunca) a 5 (siempre).

4. DESARROLLO DEL PROYECTO

4.1 Estudio de la realidad

El presente Proyecto pretende acercarse a la realidad lo máximo posible, y por ello, su diseño se va a crear ajustándose al estado actual del CEIP Nuestra Señora del Pilar (Monreal del Campo-Teruel). De acuerdo a la Orden ECD/1003/2018,²⁰ el Centro está en la fase de diagnóstico del Plan de Igualdad, por lo que, a pesar de que todavía no cuenten con unas conclusiones del análisis de los datos, a continuación se mostrarán las respuestas de cada sector de la población evaluada, a partir de los datos aportados por el CEIP Nuestra Señora del Pilar.

En primer lugar, respecto a las niñas y niños, solo se tienen datos cuantitativos de los 6 a los 8 años, debido a que el alumnado de Educación Infantil todavía no posee el desarrollo cognitivo para ser capaz de llenar encuestas. El cuestionario que se introdujo contenía 8 ítems (anexo 1), donde se

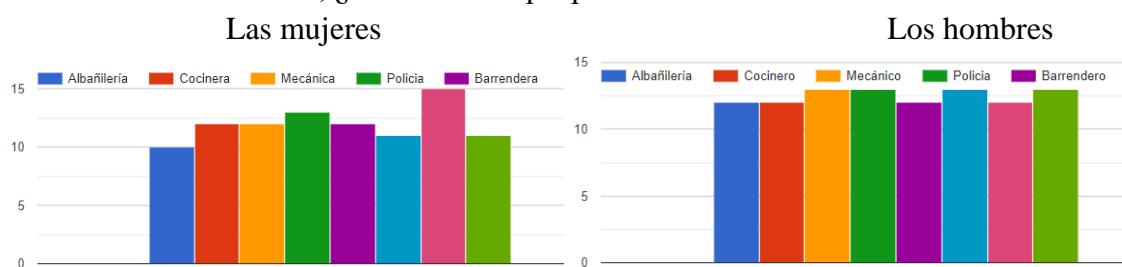
²⁰ Ibídem, p. 12.

preguntaba por la capacidad de las mujeres y de los hombres para desempeñar determinados oficios (ej. barrendera, cocinero, mecánico); para realizar tareas del hogar (ej. lavar los platos, lavar el coche, plegar la ropa); y para jugar a determinados juegos (ej. cocinitas, ladrones y policías, videojuegos). También, que eligiesen entre una serie de disfraces (ej. bailarín, superheroína, bruja); de personajes de cuentos que les gustaría ser (ej. el gato con botas, la sirenita, la ratita presumida); de la profesión a la que se quieren dedicar (ej. médica, enfermero, astronauta, bombero); y de las características de la personalidad que les gustaría que les atribuyeran (ej. valiente, bueno, cariñosa). Para analizar los datos, se va a englobar al alumnado de primero y segundo de Primaria, porque no hay gran diferencia de respuesta entre cursos.

En cuanto a las respuestas sobre a capacidad para ejercer profesiones, tanto niñas como niños presentan el mismo tipo de respuestas, y se pueden sacar dos conclusiones. Por un lado, se observa que no hay grandes diferencias entre lo que perciben que puede hacer una mujer o un hombre, pero se sigue viendo diferenciación entre géneros. Por ejemplo, en segundo de Primaria las profesiones más puntuadas sobre las mujeres son la enfermería, ser cocinera y policía; y las que menos son la albañilería, mecánica, bombera y minera. Y, en los hombres, las más votadas han sido ser policía, mecánico y bombero; y las que menos son la de albañil, cocinero y barrendero. Por otro lado, es interesante observar cómo las gráficas tienen menos diferencias entre profesiones cuando se pregunta por la capacidad de las mujeres que las de los hombres, es decir, parece que el alumnado percibe a los hombres en variedad de actividades, pero a las mujeres las diferencia más en sus profesiones. A modo de ejemplo, se muestra cómo en las siguientes gráficas, las respuestas de las niñas y de los niños coinciden en que las barras son más homogéneas en los hombres, mientras que varían más en las mujeres:

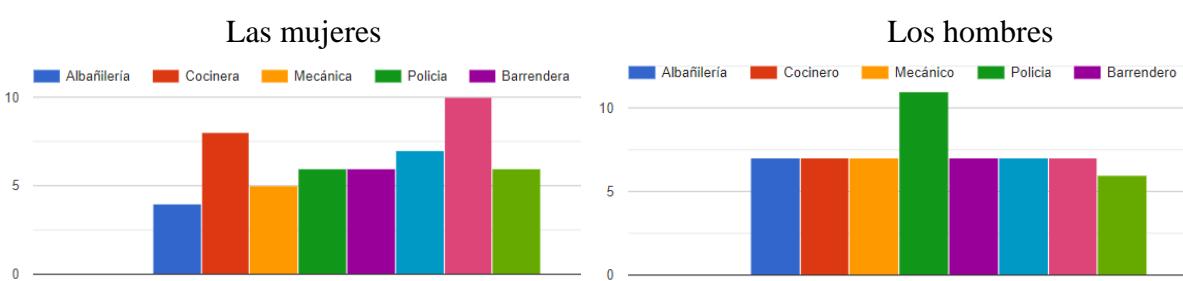
Gráfica 1. Respuestas a los ítems 1 y 2 de las niñas de segundo de Primaria.

De este listado de oficios, ¿Cuáles crees que pueden hacer...?



Gráfica 2. Respuestas a los ítems 1 y 2 de los niños de segundo de Primaria.

De este listado de oficios, ¿Cuáles crees que pueden hacer...?



En relación a las respuestas de los ítems 3 y 4, la mayoría del alumnado valora las tareas de casa y los diferentes juegos como pertenecientes a la categoría “niños y niñas” y son pocos los que lo definen como “solo de niñas” o “solo de niños”. Sin embargo, en esa minoría coinciden las contestaciones que dan ambos géneros, como por ejemplo atribuir las tareas de limpiar la casa, lavar platos y plegar la ropa a las mujeres; y las de lavar el coche y regar las plantas solo a hombres. En el juego, también aparece el estereotipo de jugar a las muñecas y a las cocinitas para las niñas; y al fútbol y con coches y camiones para los niños.

Quizás donde se observa un nivel mayor de sexismo es en los disfraces, profesiones y características de la personalidad, ítems 5, 7 y 8 respectivamente. En primer lugar, en cuanto a los disfraces, el 38,5% de las niñas de primero eligieron ser bailarinas y un 50% de las de segundo ser princesas. Además, entre sus porcentajes más bajos, estaban ser futbolista y superheroína, justo al contrario que los niños, puesto que el 50% de los de primero eligieron ser superhéroes y el 50% de los de segundo, futbolistas. En relación con las profesiones que querían ser de mayores, en lo que más coincidieron las niñas fue en ser peluqueras, maestras y médicas; y el porcentaje mayor de niños se concentraba entre las opciones de policía y deportista. Por último, en cuanto a las características de personalidad con las que querían que sus compañeros les reconocieran, se observa cómo los niños coinciden en ser valientes y fuertes, y no le dan valor a las características de ser cariñosos y tranquilos; mientras que las niñas, sobre todo las de primero, eligen en su mayoría ser cariñosas, buenas y amables. Aquí hay una pequeña diferencia entre cursos, puesto que el 43,8% de las niñas de segundo eligen ser percibidas como valientes, equiparándose a un porcentaje similar al de los niños que eligieron esta misma característica. Este último dato es interesante porque es en lo único que se equiparan totalmente ambos géneros.

Otro de los apartados de este diagnóstico estaba dirigido al profesorado, entre los que se distribuyó un cuestionario de escala nominal dicotómica (si/no), con 30 ítems, dividido en dos partes: los 20 primeros sobre la actitud ante el género, y los 10 últimos sobre cuestiones de gestión en el aula (Anexo 2). Los principales resultados muestran que hay un nivel bajo de actitudes sexistas hacia el alumnado, y según COLAS Y JIMÉNEZ (2006: 440), estarían en un nivel de conciencia entre intermedia y crítica. A modo de ejemplo, en cuanto a actitud de género en el ítem 4: “los chicos resuelven más fácilmente las actividades prácticas y los problemas, antes que las chicas”, el 94,4% de maestras y el 85,7% de maestros respondieron que “no”; también, en el ítem 15: “en los trabajos de grupo elijo a una chica como coordinadora” el 94,4% de maestras y el 100% de maestros respondió “no”. Y, en relación a la gestión del aula, a modo de ejemplo, el 100% respondió afirmativamente al ítem 8 “fomento la participación tanto de las alumnas como de los alumnos”. Es decir, por lo general, los resultados muestran que las y los docentes tienen una actitud de bajo sexismo y además participan activamente en clase para eliminar las posibles desigualdades. Sin embargo, los resultados entre maestras y maestros son diferentes, teniendo estos últimos una menor conciencia de género que sus compañeras. En la siguiente tabla se ejemplifica algunas respuestas divididas por género:

Tabla 2. Ejemplos de las respuestas del profesorado

| MAESTRAS | ITEMS | MAESTROS |
|---------------------|--|---------------------|
| 83,3% en desacuerdo | 2. Las chicas son más trabajadoras y muestran mayor interés que los chicos. | 57,1% en desacuerdo |
| 77,8% en desacuerdo | 3. Creo que las chicas sacan mejores notas que los chicos porque son más constantes. | 57,1% en desacuerdo |
| 94,4% en desacuerdo | 5. Suelo reñir más a los chicos que a las chicas. | 71,4% en desacuerdo |
| 88,9% de acuerdo | 19. En área/áreas que imparto procuro hacer referencias a las aportaciones de las mujeres. | 57,1% de acuerdo |
| 100% de acuerdo | 5. Me dirijo a alumnas y a alumnos del mismo modo. | 85,7% de acuerdo |

Se observa como en algunos ítems el porcentaje de hombres que no está sensibilizado con aspectos de género, es mayor, siendo en muchas de las preguntas anteriores alrededor de un 40%.

Otra de las conclusiones que puede analizarse es que algunas respuestas son incoherentes entre sí, es decir, en general se refleja una actitud proactiva para educar bajo la perspectiva de género, pero hay tres ítems en los que entre el 50% y el 60% no están de acuerdo: ítems 12 y 20 “cuando un libro o imagen tiene contenidos sexistas llamo la atención del alumnado sobre este hecho”; ítem 1 “tengo en cuenta la variable de género a la hora de enfocar mis clases”. Estas respuestas contrastan con el alto porcentaje de docentes que afirmaban en el ítem 1 (actitud ante el género) cambiar su material para las clases si se considera sexista. En otras palabras, por un lado sostienen revisar si los libros son sexistas, pero por otro lado, solo la mitad de ellos tiene en cuenta el género para estructurar sus clases e indica a su alumnado la existencia de aspectos sexistas en el material. Dicho análisis lleva a valorar la posible existencia de una deseabilidad social, es decir, “que ciertos sujetos podían dar, voluntariamente, una imagen distorsionada de sí mismos respondiendo siempre a las alternativas socialmente más deseables” (Fernando y Chico, 2000: 383). Sin embargo, esto último es una mera hipótesis que podría valorarse, por ejemplo, a través de la adaptación de la escala deseabilidad social de Marlowe y Crowne (2000). Por lo que, con los datos obtenidos del cuestionario, la principal conclusión es que el profesorado del CEIP Nuestra Señora de Pilar tiene una conciencia intermedia sobre el sexism.

En relación a las madres, padres o personas encargadas de la tutela de los niños, se distribuyó un cuestionario con 10 ítems, al cual respondieron 20 hombres y 57 mujeres (Anexo 3). Es decir, los resultados del test son de una pequeña muestra de 77 personas de la totalidad de este integrante de la Comunidad Educativa. Tras el análisis de los resultados, en cuanto a los ítems 4 y 5 sobre quién realiza las tareas de casa normalmente, se puede observar que entorno a la mitad de madres y padres manifiesta un reparto equitativo en las tareas de: barrer y limpiar; cocinar, hacer la compra, llevar coche al taller; y llevar a hijos/as al cole. Sin embargo, la otra mitad de respuestas muestra diferencias, manifestando que las mujeres con mayor frecuencia: ayudan con las tareas del colegio,

barren, cocinan, hacen la compra, planchan y ponen la lavadora. Y, en general, la tarea más equitativa es la de conducir; y las más desiguales con la de bricolaje, de la que se encargan los hombres en su mayoría, y la de planchar, atribuida en mayor porcentaje a las mujeres.

También, en lo referido al hogar, sobre las decisiones que se toman en casa (ítem 9), entre un 64% y un 85% de respuestas se concentran en que ambos deciden sobre el reparto de tareas, la administración del dinero, las vacaciones y qué compras hacer. Aunque, es de destacar, que dentro del pequeño porcentaje restante, las que se encargan de esas tareas son principalmente las mujeres. Pero, en definitiva, en lo que respecta al ítem 9, no hay grandes diferencias entre las respuestas que dan las mujeres y los hombres, y en general se observa una mayor equidad.

Respecto a los ítems 6, 7 y 8 sobre aplicar las mismas normas, tener las mismas expectativas y pensar que pueden jugar con los mismos juguetes y a los mismos juegos, sin tener en cuenta el género, los datos muestran que la mayoría de madres y padres no atribuyen diferencias a estas actividades. Sin embargo, se observa un mayor porcentaje de padres que no comparten esta visión. Por ejemplo, hay un 15% de hombres que manifiestan no tener las mismas expectativas para sus hijos que para sus hijas, frente a tan solo un 1,8% de las mujeres que piensan así; y también hay un 10% de padres que no perciben los mismos juegos y juguetes para ambos géneros frente a un 0% de madres que piensan eso. Por tanto, puede decirse que las madres tienen una mayor concienciación de género.

A modo de conclusión sobre los datos de las madres y los padres, muestran un bajo nivel de sexismo, aunque en algunos ítems todavía se reflejan los estereotipos de género en determinadas tareas domésticas. Además, hay que tener en cuenta que solo llenaron la encuesta 77 madres y padres, y todos están de acuerdo con educar a sus hijas/os en valores de igualdad, ya que el 100% respondieron afirmativamente al ítem 10 (“¿está de acuerdo en que desde el colegio se lleven a cabo actividades de concienciación sobre la igualdad entre niñas y niños?”). Por tanto, sólo se conoce la perspectiva de aquellas y aquellos que están implicados con la igualdad.

4.2. Diagnóstico

A partir de los datos anteriormente expuestos se puede percibir el grado de sexismo del colegio y de las familias que lo rodean. En primer lugar, las niñas y niños de 6 a 8 años donde más diferencias muestran es en las profesiones, disfraces y características de la personalidad; y en menor grado, en las tareas de casa y los juegos. En segundo lugar, las y los docentes muestran una conciencia de género entre intermedia y crítica, es decir, un bajo sexismo y una proactividad hacia la educación en igualdad, aunque son las profesoras las que lo hacen en mayor medida. Y, en tercer lugar, en relación a las madres, padres o encargados de la tutela de los menores, también hay una tendencia positiva hacia la equidad (aunque estos datos son solo de una pequeña muestra, que además manifiesta interés por la educación en igualdad).

Por tanto, y teniendo en cuenta estas conclusiones, el Programa de las niñas y niños deberá presentar más actividades en relación a los estereotipos de las profesiones/ personas que les gustaría ser y de las características de la personalidad que se atribuyen a sí mismos. Éste último aspecto es esencial en los primeros cursos escolares porque el autoconocimiento es uno de los objetivos que se

trabaja en el currículo de Educación Infantil. En relación al profesorado, se impartirá de la misma manera las formaciones para maestras que para maestros, pero la persona experta encargada del Programa deberá tener en cuenta los resultados obtenidos en el diagnóstico en relación a la existencia de un mayor nivel de sexismo entre los profesores. Y, por último, al observarse las pocas respuestas de madres, padres o personas encargadas de la tutela de los menores a los cuestionarios, debe ser primordial darles incentivos para que asistan a las sesiones de formación en género. De esta forma, será más probable que se sensibilicen en educar en igualdad a sus hijas e hijos, y el presente Programa tenga una mayor influencia en el desarrollo cognitivo, emocional y conductual de las niñas y niños de 3 a 8 años.

4.3. Propuesta de intervención

4.3.1. Denominación de la intervención

La denominación del presente Proyecto como “Coeducar en libertad desde la infancia: un proyecto de intervención temprana” comienza introduciendo como primera palabra “coeducar”, para transmitir al receptor la asunción del modelo de coeducación como engranaje base que hace funcionar el Proyecto. Además, le sigue la palabra “en libertad”, para hacer alusión a la promoción de autonomía sin influencias de los estereotipos y roles de género; y continúa con “desde la infancia” para señalar el principal grupo de población que se beneficia del Programa. Asimismo, con el subtítulo “un proyecto de intervención temprana”, se pretende clarificar que se trata de una etapa concreta de la infancia: la temprana. Este último aspecto es el que caracteriza el presente Proyecto, puesto que se índice en la importancia de intervenir en niñas y niños de 3 a 8 años por pertenecer a la etapa evolutiva en la que se desarrolla la identidad de género y la imitación, fenómenos esenciales en la construcción de estereotipos.

4.3.2. Objetivos generales, específicos y operativos

Objetivos generales

1. Prevenir que las consecuencias negativas de la desigualdad de género, existente en entornos socio-familiares, influyan en el desarrollo cognitivo, emocional y conductual de las niñas y niños de entre 3 y 8 años, ofreciendo otros modelos educativos de referencia.
2. Promover una coeducación basada en la igualdad de género, para que las niñas y niños se desarrollos desde edades tempranas, bajo valores de respeto, resolución no violenta de conflictos, y la ausencia de roles y estereotipos de género sexistas.

Objetivos específicos

Para alcanzar el objetivo general 1, se propone:

- 1.1 Fomentar una mayor implicación de los padres y madres en el conocimiento y la educación igualitaria de sus hijos.

1.2 Promover una educación basada en la igualdad, el uso de un lenguaje y comunicación no sexistas, y el ofrecimiento de otros modelos de referencia diferentes al androcéntrico, para ofrecer una enseñanza despatriarcalizada.

Para lograr el objetivo general 2, se sugieren los siguientes específicos:

- 2.1 Sensibilizar y promover un mayor conocimiento de la igualdad de género y sus bases conceptuales entre los docentes.
- 2.2 Romper con los roles y estereotipos de género estipulados por la sociedad, fomentando para ello en el alumnado, capacidades de decisión propia, autoconocimiento y desarrollo de un buen manejo emocional.
- 2.3 Prevenir la violencia de género a través de la enseñanza al alumnado de la tolerancia a la frustración,²¹ y adquisición de habilidades emocionales y de resolución de conflictos, como vías alternativas a la violencia.

Objetivos operativos

Para poder llevar a la práctica el Programa y medir si ha conseguido su propósito, a continuación se describen los objetivos operativos que se plantean en referencia a cada objetivo específico, a excepción de la Sesión inicial de las intervenciones con el alumnado y profesorado, puesto que se establece el siguiente objetivo operativo propio que es singular, transversal y necesario para el éxito del Programa:

- Crear un espacio de cercanía entre el/la profesional y el alumnado, y en general con el centro educativo y sus profesionales.

Para alcanzar el objetivo específico 1.1, se pretende:

- 1.1.1 Conseguir que tras la Intervención haya un nivel bajo de actitudes sexistas en todas las familias, de tal forma que en los resultados de la *Adaptación del Inventory of Sexism Ambivalente* (ASI) (Cárdenas et. al, 2010) para padres, la media de puntuaciones globales sea de 1 a 2 puntos en la fase post-intervención;²² o, en el caso de no llegar a ese mínimo, que en una comparación con las puntuaciones pre-intervención, se hayan reducido estas actitudes sexistas al menos 2 puntos.²³ Además en ambas opciones, tras la evaluación 6 meses después, deben mantenerse las mismas puntuaciones que en la fase post-intervención, como mínimo.

²¹ Por tolerancia a la frustración se hace referencia a la capacidad de manejar los sentimientos de frustración, cuando una persona se encuentra ante una situación en la que no se consigue una meta, objetivo o logro.

²² Teniendo en cuenta que el Inventory se mide con una escala Likert de 1 a 6, la mayor puntuación es una media de 5 y 6; y la menor puntuación, y por consiguiente menor discriminación de género, es la obtención de una media de entre 1 y 2 puntos (ej. 1,1; 1,6; 2 etc.).

²³ Por ejemplo, si en la pre-intervención se obtiene la puntuación más alta de 5 o 6 puntos, será muy difícil reducir las puntuaciones al nivel más bajo de la escala, pero con una reducción de 2 puntos ya se podría observar un cambio respecto a la conservación de actitudes sexistas.

1.1.2 Fomentar la concienciación de las madres y padres en la educación en igualdad de sus hijos e hijas, de tal forma que en el registro de las listas de control,²⁴ se consiga la participación de al menos un 70% de familias²⁵ en cada una de las formaciones.

Para lograr el objetivo específico 1.2, se procurará:

1.2.1 Lograr que todas actividades y materiales propuestos por el Programa sean trabajados por todo el alumnado, de forma que se registre en el calendario trimestral²⁶ la impartición del 100% del contenido de las sesiones.

1.2.2 Favorecer el uso de un lenguaje y comunicación no sexista por parte de todos los docentes en el desarrollo de sus clases, por lo que se obtenga en la subescala relacional²⁷ de la *Escala de Actitudes del Profesorado hacia la Coeducación* (Rebollo et al., 2011) distribuida entre los docentes, una media de puntuaciones globales de -2 a -1 puntos en la fase post-intervención ; o, en el caso de no llegar a ese mínimo, que en una comparación con las puntuaciones pre-intervención, se hayan reducido estas actitudes sexistas al menos 1,5 puntos.²⁸ Además en ambas opciones, tras la evaluación 6 meses después, deben mantenerse las mismas puntuaciones que en la fase post-intervención, como mínimo.

Con la finalidad de cumplir el objetivo específico 2.1, se pretende:

2.1.1 Facilitar una reducción de las actitudes sexistas de todo el profesorado, de tal forma que en la *Escala de Actitudes del Profesorado hacia la Coeducación* (Rebollo et al., 2011) distribuida entre los docentes, se obtenga una media de -2 a -1 puntos en la puntuación global de la fase post-intervención; o, en el caso de no llegar a ese mínimo, que en una comparación con las puntuaciones pre-intervención, se hayan reducido estas actitudes sexistas al menos 1,5 puntos.²⁹ Además en ambas opciones, tras la evaluación 6 meses después, deben mantenerse las mismas puntuaciones que en la fase post-intervención, como mínimo.

Para alcanzar el objetivo específico 2.2, se deberá:

2.2.1 Lograr que la influencia de roles y estereotipos de género en los niños y niñas disminuya, de tal forma que, en la observación sobre la elección de juguetes mediante de la técnica de duración, se registre en el cuaderno de campo un 80% del

²⁴ Tal y como se describe en el apartado 3.2.3.

²⁵ Se contabilizará como “familia asistente” cuando haya como mínimo una persona encargada del menor.

²⁶ Tal y como se describe en el apartado 3.2.3.

²⁷ Dicha subescala abarca desde el ítem 11 al 20, y evalúa el lenguaje y comunicación sexista del profesorado durante el desarrollo de su práctica docente.

²⁸ Los resultados se analizan de la misma forma que se explica en el pie de página nº 22 y 23, pero teniendo en cuenta que la escala Likert en este caso es de -2 a 2 puntos (cinco puntos de diferencia, en vez de seis). Y por eso, el mínimo de actitudes sexistas se encuentra entre -2 y -1; y la segunda condición se ajusta a 1,5 puntos de reducción.

²⁹ Los resultados se analizan de la misma forma que se explica en el anterior pie de página nº 28.

alumnado puntúe como “bajo comportamiento en roles de género”³⁰ durante la evaluación en la post-intervención. Y también debe mantenerse dicho porcentaje el análisis de 6 meses después.

2.2.2 Promover la reducción de las actitudes sexistas de todo el alumnado, de tal forma que en el test *Pre-Schoool Activities Inventory* (PSAI) de GOLOMBOK Y RUST (1993) distribuido a padres, se obtenga una media de 1 a 2 puntos en la puntuación global de la fase post-intervención; o, en el caso de no llegar a ese mínimo, que en una comparación con las puntuaciones pre-intervención, se hayan reducido estas actitudes sexistas del alumnado al menos 1,5 puntos³¹. Además en ambas opciones, tras la evaluación 6 meses después, deben mantenerse las mismas puntuaciones que en la fase post-intervención, como mínimo.

Y, finalmente, para cumplir con el objetivo 2.3 se pretende:

2.3.1. Estimular una reducción de la violencia por parte de los niños y niñas, de forma que los docentes contabilicen en la hoja de registro rubricada³² un 50% menos de conductas violentas o agresivas del alumnado participante en el Programa, respecto a la media registrada en los expedientes del centro de los mismos alumnos durante el curso anterior.

4.3.3. Acciones-Actividades

La presente Intervención socio-educativa se divide en tres partes, una dirigida al alumnado de Infantil y primero y segundo de Primaria; otra para el profesorado, y otra hacia los padres, madres o tutores. El desarrollo de este Programa se contextualiza bajo una pedagogía con enfoque de género, feminista e interseccional, es decir, pone la mirada en la “multidimensionalidad de la inclusión de las diferencias y de la crítica social (...) integrando las nuevas dimensiones de género, clase, etnia, generacional, sexualidad, masculinidad, etc.” (Martínez, 2016: 140-142). En otras palabras, no se puede olvidar el hecho de que hablar de desigualdades implica tener en cuenta la interseccionalidad, puesto que las personas sufren diferentes tipos de opresiones (Platero, 2014). Por tanto, este Programa se va a centrar en las desigualdades de género, pero sin dejar de lado cualquier otro tipo de intolerancia y discriminación hacia los derechos de las personas o los discursos de odio.

ALUMNADO

Los contenidos a tratar son los mismos para todos cursos, pero las competencias a adquirir y la forma de aprender están adaptadas a su edad evolutiva.

³⁰ Para puntuar como “bajo” deberá registrarse una duración del juego con juguetes estereotipados de 0 a 1 minuto, tal y como se describe en el apartado 3.2.2.

³¹ Los resultados se analizan de la misma forma que se explica en el pie de página nº 22 y 23, pero teniendo en cuenta que la escala Likert en este caso es de 1 a 5 puntos (cinco puntos de diferencia, en vez de seis). Y por eso la segunda condición cambia y se reducen 1,5 puntos.

³² Tal y como se describe en el apartado 3.2.3.

El Programa tiene un total de 8 sesiones y una serie de materiales a aplicar de forma transversal, con el objetivo de que el centro tenga flexibilidad para distribuirlas a lo largo del horario de un trimestre escolar. Es recomendable hacerlo en un mismo trimestre porque será más sencillo que las niñas y niños relacionen los conceptos y aprendan los valores de igualdad de forma coherente. La Intervención está compuesta por cuatro temáticas principales:

- 1) Los estereotipos y roles de género
- 2) Las emociones
- 3) La violencia de género y las relaciones interpersonales
- 4) El lenguaje y los modelos de referencia

A través de estas temáticas se pretende enseñar la igualdad de trato y oportunidades entre niñas y niños, pero también a trabajar valores de respeto hacia las personas en general. Para poder alcanzar los objetivos del Programa, cada tema está dividido en una serie de sesiones con actividades.

Sesión 1. *Presentación y preparación*

| SESIÓN 1 | Título: <i>Presentación y preparación</i> | |
|--|--|--|
| OBJETIVO - Crear un espacio de cercanía entre el/la profesional y el alumnado, y en general con el centro educativo y sus profesionales. | CONTENIDOS - Presentación - Manualidad de profesiones (parte 1) - Reflexión sobre su futuro - Desarrollo de creatividad | RECURSOS - Ovillo de lana - Ficha anexo 6 - Lápices de colores |

PRIMARIA: esta primera sesión tendrá una duración aproximada de 45 minutos, y se realizarán las siguientes actividades.

Presentación del/la profesional en igualdad: esta actividad tiene el objetivo de que el alumnado se familiarice con la persona que estará a cargo de las sesiones, y viceversa. Para crear un ambiente de cercanía, se utilizará el juego de *la telaraña de lana*, el cual consiste en presentarse a uno/a misma y decir una actividad que les gusta hacer en su tiempo libre, después otra persona cogerá el ovillo de lana, se pondrá en su sitio y tendrá que presentarse de la misma manera, pero también tendrá que repetir lo que ha dicho la anterior persona. Además, a través de los hobbies, el/la profesional podrá empezar a observar si se está reflejando una diferenciación de género, para así poder hacer un primer contacto con la situación en la que van a desarrollarse el resto de sesiones.

Manualidad de profesiones (parte 1): esta actividad consiste en que las niñas/os elijan una profesión que les gustaría desempeñar en el futuro para realizar una manualidad de disfraces. Deberán pensar sobre un objeto característico de ese trabajo y qué materiales necesitan para crearlo (ej. para ser cocinera/o se puede hacer un delantal con una bolsa de basura o pintar una cuchara y recortarla;

para ser futbolista se puede usar una bola de corcho y rotuladores para pintarla etc.). Para desarrollar esta actividad se les dará una ficha (anexo 6) y el o la profesora tratará de guiarles. Finalmente se les pedirá que traigan los materiales para poder hacer la manualidad en la sesión 2.

INFANTIL: también tendrá una duración de 45 minutos y las mismas actividades, pero con ligeros cambios adaptados a su edad.

Presentación del/la profesional en igualdad: en este caso la actividad tendrá el mismo fin que en Primaria de familiarizarse con el/la profesional y viceversa, pero se desarrollará en una asamblea. Todos sentados en círculo tendrán que decir su nombre y lo que han hecho el fin de semana, o lo que han comido etc. dependiendo del día y la hora en la que se haga la sesión.

Manualidad de profesiones (parte 1): en este caso se desarrollará de la misma forma que en Primaria pero con leves cambios mostrados en el anexo 6 adaptados a su nivel educativo.

1) ESTEREOTIPOS Y ROLES DE GÉNERO

Sesión 2. *Las capacidades no tienen género*

| SESIÓN 2 | Título: <i>Las capacidades no tienen género</i> | ESTEREOTIPOS Y ROLES |
|---|--|---|
| OBJETIVOS - Objetivos específicos: 1.2 y 2.2 - Objetivos operativos: 1.2.1: impartición de la totalidad del contenido del Programa 2.2.1: disminuir la influencia de roles y estereotipos de género sobre el alumnado 2.2.2: reducción de actitudes sexistas del alumnado | CONTENIDOS - Manualidad sobre profesiones (parte 2) - Reflexión sobre sus elecciones - Desvinculación de las profesiones y los estereotipos de género - Contraste de creencias sexistas o refuerzo del pensamiento no estereotipado - Generalización de lo aprendido | RECURSOS - Material para construir el objeto que representa la profesión elegida - Pictogramas - Calendario trimestral de registro - Listas de control |

PRIMARIA: la sesión 2 tendrá una duración aproximada de 1 hora, y se compone de las siguientes actividades:

Manualidad de profesiones (parte 2): esta actividad consiste en construir el objeto elegido con los materiales que hayan traído de casa. Sirve para dar pie a las siguientes actividades.

Puesta en común y reflexión: una vez que hayan realizado el material, individualmente mostrarán a sus iguales lo que han elegido y explicarán el por qué, de tal forma que el profesional y el docente, puedan analizar si hay sesgos sexistas en esta elección y en su discurso. En el caso de que haya diferencias, tal y como muestran los resultados del diagnóstico, se dirá al alumnado que hagan dos grupos, en uno las niñas y en otro los niños, y entonces se harán las siguientes preguntas para que reflexionen:

- “Hay más niñas que han elegido ser médica., ¿por qué?”
- “¿Pensáis que a las niñas se les da mejor cuidar que a los niños?”
- Hay más niñas que han elegido ser maestra, ¿por qué?”
- “¿Creéis que hay más maestras?”
- “Hay más niños que han elegido ser policía, ¿por qué?”
- “¿Hay más hombres policía?”
- “Hay más niños que han elegido ser futbolista, ¿por qué?”
- “¿A los niños se les da mejor el deporte y por eso eligen ser futbolistas?”
- ¿Creéis que hay diferencias entre los niños y las niñas?”
- “¿Creéis que las niñas y niños tienen diferentes capacidades?”
- “¿Veis algunas diferencias en vuestra familia?”
- Etc.

En el caso contrario, si no se observan actitudes sexistas, directamente se continuará con la siguiente actividad, sin realizar las anteriores preguntas.

Aprender que las profesiones no dependen del género: en esta actividad se pretende dar a conocer ejemplos de ambos géneros realizando las mismas profesiones a través de pictogramas y de imágenes en las que aparezcan personajes con los que estén familiarizados³³ (anexo 7). Así, se contrastarán sus creencias estereotipadas y se facilitará el desarrollo de un autoconcepto libre de los estereotipos sociales de género, impidiendo que pongan límites a sus propias capacidades. Y, en el caso de que anteriormente no se hayan mostrado elecciones sexistas, esta actividad servirá para reforzar su pensamiento.

Generalización del aprendizaje: la última actividad consistirá en que digan en alto otras profesiones, al mismo tiempo que el/la profesional en género les refuerce con verbalizaciones como “eso también lo pueden realizar tanto niñas como niños” etc., para que interioricen el aprendizaje y sean capaces de establecer esta actitud hacia cualquier profesión.

INFANTIL: presentará el mismo procedimiento que en Primaria.

³³ El uso de personajes con los que estén familiarizados permitirá una mayor atención y asimilación de aprendizajes.

Sesión 3. *¿Por qué quedarte con un color, pudiendo tener el arcoíris entero?*

| SESIÓN 3 | Título: <i>¿Por qué quedarte con un color, pudiendo tener el arcoíris entero?</i> | ESTEREOTIPOS Y ROLES |
|---|--|--|
| <p>OBJETIVOS</p> <ul style="list-style-type: none">- Objetivos específicos 1.2 y 2.2- Objetivos operativos:<ul style="list-style-type: none">1.2.1: impartición de la totalidad del contenido del Programa2.2.1: disminuir la influencia de roles y estereotipos de género sobre el alumnado2.2.2: reducción de actitudes sexistas del alumnado | <p>CONTENIDOS</p> <ul style="list-style-type: none">- Dibujo de proyección personal- Desarrollo de creatividad- Autoconocimiento- Desvinculación de los colores y los estereotipos de género | <p>RECURSOS</p> <ul style="list-style-type: none">- Lápices de colores- Folios- Calendario trimestral de registro- Listas de control |

PRIMARIA: el tiempo estimado para la sesión 3 es de 45 min, y se desarrollarán las siguientes actividades:

Diseño de mi habitación ideal: esta actividad consiste en que dibujen un dormitorio que les gustaría tener, en el que tienen que pintar con los colores que elegirían en caso de que ese dormitorio pudiera hacerse realidad.

Interiorización de que los colores no tienen género: tras haber diseñado su habitación, lo pondrán en común con sus compañeros, y la profesional en género o el profesor les introducirá la actividad con preguntas como las siguientes: “¿el rosa es para las niñas?, ¿el azul de quién es?” etc. Y a continuación se les mostrarán una serie de pictogramas de personajes que vistan de ambos colores, con los que estén familiarizados y puedan servir de referencia para ellos (anexo 8). Así, las creencias estereotipadas que tenían se volverán incoherentes, y si anteriormente no mostraban un sesgo sexista, esta actividad servirá para reforzar esas actitudes.

INFANTIL: esta sesión se desarrollará en 45 min, a través de las siguientes actividades:

Autodibujo: esta actividad se incluirá dentro de una de las tareas que se lleva a cabo en los cursos de Infantil del CEIP Nuestra Señora del Pilar, la cual consiste en dibujarse a sí mismos todos los meses del curso para luego juntar todos bocetos en un dossier. Con esta actividad, también se pedirá que se dibujen a sí mismos, pero se sugerirá que lo hagan pintando la ropa que lleven puesta de sus colores favoritos. De esta forma, mediante el desarrollo del autoconocimiento, lo cual es una de las principales áreas a desarrollar en la escuela durante esta etapa según el currículo de Educación

Infantil establecido en la Orden del 28 de marzo de 2008,³⁴ se trabajarán los estereotipos de género que tienen los colores.

Interiorización de que los colores tienen género: igual que en Primaria.

Sesión 4. Si cooperamos, todo es más fácil

| SESIÓN 4 | Título: <i>Si cooperamos, todo es más fácil</i> | ESTEREOTIPOS Y ROLES |
|--|--|---|
| OBJETIVOS - Objetivos específicos 1.2 y 2.2 - Objetivos operativos: 1.2.1: impartición de la totalidad del contenido del Programa 2.2.1: disminuir la influencia de roles y estereotipos de género sobre el alumnado 2.2.2: reducción de actitudes sexistas del alumnado | CONTENIDOS - Actividad sobre tareas domésticas - Trabajo en equipo, cooperación - Juego de roles - Reflexión y contraste de creencias | RECURSOS - Pictogramas - Lista de tareas y horario (para Primaria) - Calendario trimestral de registro - Listas de control |

PRIMARIA: la sesión 4 tendrá una duración aproximada de 45 minutos, y se compone de las siguientes actividades:

Trabajo en equipo: se dividirá al alumnado en grupos de entre cuatro y cinco personas y se leerá la historia del anexo 9, en la que tienen que imaginar que viven juntos durante un día en una casa donde hay un bebé al que tienen que cuidar. Para el trabajo en grupo, se les dará una lista de tareas, y tendrán que repartírselas en un horario (anexo 9). De esta forma, a la vez que desarrollan las habilidades de estructuración de un horario y de trabajo en equipo, reflejarán sus creencias innatas sobre quienes deben hacer las tareas del hogar y los cuidados. En este caso lo grupos los hará la profesional y la profesora de la clase, intentando que sean heterogéneos, tanto de género como de etnia.

Reflexión y contraste de creencias: después de que todos grupos hayan terminado su horario, se pondrá en común con el resto de la clase, y se mostrarán los pictogramas del anexo 10 para, si muestran una división de tareas basadas en los estereotipos de género, hacerles ver que sus creencias son incoherentes con las imágenes de personajes que conocen.

Conclusión final: para promover un pensamiento de corresponsabilidad en las tareas del hogar y de cuidados, es importante que al final se les haga la siguiente pregunta: “¿creéis que todas estas tareas

³⁴ Ibídem p. 11.

las puede hacer solo una persona?”. E ir dirigiendo el discurso hacia la conclusión de que todas y todos debemos cooperar.

INFANTIL: esta sesión 4 tendrá durará 45 minutos, y se compone de las siguientes actividades:

Role playing en el juego: se dividirá al alumnado en grupos de entre 4 y 5 personas, y se les dará 30 minutos para jugar a las familias, es decir, cada uno tendrá que escoger un rol (papá, mamá, hijo/a, abuelo/a etc.). Sin especificarles cómo debe ser la familia al explicar el juego se les dirá que: “pueden ser dos mamás, dos papás, solo los abuelos y los niños etc.” de tal forma que puedan valorar o, empezar a normalizar, que la familia va más allá de la estructura tradicional (madre, padre, hijas/os). Y, en el desarrollo del juego, el profesional en género y la profesora deberán observar con cautela si los roles que están imitando las y los niños son sexistas, y en el caso de que sea así, tendrán que corregir esos sesgos y redirigir el juego, sugiriendo por ejemplo que “las labores del cuidado también pueden hacerlas los chicos, el coche también pueden limpiarlo las chicas etc.”

Reflexión y contraste de creencias: igual que en Primaria.

Conclusión final: igual que en Primaria.

2) EMOCIONES

Sesión 5. Emociones libres de prejuicios

| SESIÓN 5 | Título: <i>Emociones libres de prejuicios</i> | EMOCIONES |
|--|---|--|
| OBJETIVOS - Objetivos específicos 1.2, 2.2 y 2.3 - Objetivos operativos: 1.2.1: impartición de la totalidad del contenido del Programa 2.2.1: disminuir la influencia de roles y estereotipos de género sobre el alumnado 2.2.2: reducción de actitudes sexistas del alumnado 2.3.1: reducción de la violencia del alumnado | CONTENIDO - Familiarización con emociones básicas - Inteligencia emocional - Análisis de los estereotipos de género en emociones - Contraste de estereotipos | RECURSOS - Pictogramas - Tarjetas con nombres de las emociones - Emoticonos de emociones - Calendario trimestral de registro - Listas de control |

PRIMARIA: la sesión 5 tendrá una duración estimada de 1 hora. Y cuenta con las siguientes actividades:

Familiarización con las emociones básicas: esta actividad sirve para desarrollar la inteligencia emocional de las niñas y niños a través del reconocimiento y experimentación de emociones. Se trabajarán las emociones básicas: ira, alegría, asco, tristeza, miedo y sorpresa (Montañés, 2005: 7). En primer lugar, tendrá que salir una persona a hacer el ejercicio, a la cual se le entregará una tarjeta con el nombre de una emoción (ej. ira/enfado), y deberá imitarla a través de su expresión facial, sin decir en alto su nombre. Mientras, el resto tendrá que adivinar la emoción, y posteriormente pondrán en común situaciones en las que alguna vez hayan experimentado esa emoción (ej. “cuando ayer mi abuelo no me dejó comprar chucherías”, “cuando mi amigo me pegó la semana pasada en el parque” etc.). Así con todas emociones básicas, con el objetivo de que reconozcan lo que están sintiendo y lo que otras personas muestran, y además, al ponerles nombre, se promueve la reflexión sobre cuándo las han experimentado.

Análisis de los estereotipos de género en las emociones: una vez que se hayan familiarizado con estos conceptos, se les harán las siguientes preguntas:

- “Imaginar que vamos a un bosque muy oscuro, y de repente vemos un lobo, ¿quiénes creéis que tendrán más miedo, los niños o las niñas?”.
- “Imaginar que hoy es el día de vuestro cumpleaños, ¿quién está más feliz, los niños o las niñas?”.
- “Intentar recordar a alguien que estaba jugando y de repente se ha caído al suelo y se ha puesto a llorar, ¿creéis que las niñas lloran más que los niños cuando esto pasa?”
- “Ahora pensar en una comida que no os gusta, ¿quién siente más asco, los niños o las niñas?”.
- “Imaginar que estáis jugando con un juguete y alguien os lo quita, ¿creéis que se enfadaría más una niña o un niño?”.

A través de estas preguntas podrá ir observándose si diferencian algunas emociones según género, o si, por lo contrario les crean confusión y no saben qué responder.

Contraste de creencias estereotipadas: tras hacer las preguntas anteriores se mostrarán los pictogramas del anexo 11 para que puedan aprender ejemplos de ambos géneros y expresar lo que sienten, fomentando así, un aprendizaje no estereotipado de las emociones.

Generalización del aprendizaje: a pesar de que se trabajen principalmente las emociones básicas, también se tratará de preguntar qué otras emociones conocen (ej. vergüenza, amor, celos etc.), acompañadas de ejemplos donde las hayan experimentado. Y a continuación se preguntará si hay diferencias entre niños y niñas, de forma que, la conclusión final sea que las emociones no están vinculadas a ningún género.

INFANTIL: en este caso la sesión también durará alrededor de 1 hora y tendrá las mismas actividades, aunque con alguna adaptación a su nivel evolutivo.

Familiarización con las emociones: igual que en Primaria, pero en lugar de darles tarjetas con los nombres de las emociones, puesto que se encuentran en la fase evolutiva del desarrollo de la imitación, se les darán emoticonos para que tengan que reproducirlos a través de sus expresión facial. Y, para poner ejemplos en los que sientan esas emociones, el profesional en género o el profesor podrán ayudarles a pensar en situaciones donde hayan podido experimentarlas.

Análisis de los estereotipos de género en las emociones: igual que en Primaria.

Contraste de creencias estereotipadas: igual que en Primaria.

Generalización del aprendizaje: igual que en Primaria.

3) VIOLENCIA DE GÉNERO Y RELACIONES INTERPERSONALES

A diferencia de la forma de intervenir de los apartados anteriores, este tema se trabajará a modo de prevención, puesto que todavía no poseen el desarrollo cognitivo necesario para reflexionar sobre ello. Están en un estadio del desarrollo en el que, a través de la educación, aprenden a relacionarse con el entorno que les rodea. Por lo que se pretende erradicar la violencia de género desde un enfoque preventivo a través del aprendizaje de habilidades sociales para el desarrollo de relaciones interpersonales positivas.

Sesión 6. Autoconocimiento de la diferencia

| SESIÓN 6 | Título: <i>Autoconocimiento de la diferencia</i> | VIOLENCIA DE GÉNERO Y RELACIONES INTERPERSONALES |
|---|--|--|
| OBJETIVOS <ul style="list-style-type: none">- Objetivos específicos 1.2, 2.2 y 2.3- Objetivos operativos:<ul style="list-style-type: none">1.2.1: impartición de la totalidad del contenido del Programa2.2.1: disminuir la influencia de roles y estereotipos de género sobre el alumnado2.2.2: reducción de actitudes sexistas del alumnado2.3.1: reducción de la violencia del alumnado | CONTENIDO <ul style="list-style-type: none">- Partes del cuerpo humano (vitales y reproductoras)- Autoconocimiento- Desvinculación de características de personalidad y estereotipos de género- Importancia de la diversidad | RECURSOS <ul style="list-style-type: none">- Pictogramas del cuerpo humano- Lápices de colores- Calendario trimestral de registro- Listas de control |

PRIMARIA: la sesión 6 tendrá una duración de 1 hora, y se desarrollarán las siguientes actividades:

Autoconocimiento: esta sesión comenzará con la descripción de los diferentes órganos vitales del cuerpo humano, lo cual incluye también el aprendizaje del aparato reproductor.³⁵ En él se mostrará un niño y una niña, con sus diferencias físicas, y para tratarlo de forma interseccional, se cuidará que los dibujos no solo sean personas de piel blanca y occidentales, sino que puedan aparecer figuras racializadas.

Lo que nos une y lo que nos diferencia: una vez hecha esta diferencia física, se harán los siguientes pasos:

- 1º- Se les repartirán fotocopias de estos personajes anteriores.
- 2º- El alumnado tendrá que dibujar diferentes prendas para vestirles.
- 3º- Escribir alrededor del dibujo características de la personalidad que le atribuirían al personaje que les ha tocado.
- 4º- Al finalizar esta tarea se colgarán todos dibujos en la pared de clase.
- 5º- Se pedirá al alumnado que se sitúen alrededor de los dibujos.
- 6º- La profesional en género o el profesor les hará una serie de preguntas sobre sus diferencias físicas (para repasar lo aprendido).
- 7º- Luego procederá a preguntarles sobre sus características de personalidad (para observar si están atribuyéndoles características estereotipadas) recogidas en el anexo 12.

La importancia de la diversidad: finalmente, se tratará de guiar el discurso hacia la conclusión de que hay diferencias físicas entre las niñas y los niños, pero eso no interfiere en sus características de la personalidad, ni en sus capacidades.

Para que interioricen este aprendizaje se hará un cartel con el lema:

- “Diferentes por fuera, iguales por dentro”.

Y se colocará junto a los dibujos.

INFANTIL: en este caso se realizará el mismo procedimiento que en Primaria, pero con la diferencia de que en la actividad de *autoconocimiento* en lugar de introducirse las partes del cuerpo, se trabajará a través de los dibujos que se hacen sobre sí mismos/as.

También, en relación a las características de la personalidad, no las escribirán, debido a su etapa del desarrollo, si no que las dirán en alto cuando estén alrededor de los dibujos en la actividad *lo que nos une y lo que nos diferencia*.

³⁵Esta sesión podría incluirse dentro del temario de ciencias de la naturaleza, en el caso de que el centro valorase que puede ajustarse a los temas didácticos existentes.

Sesión 7. Manejo de situaciones discriminatorias

| SESIÓN 7 | Título: <i>Manejo de situaciones discriminatorias</i> | VIOLENCIA DE GÉNERO Y RELACIONES INTERPERSONALES |
|--|--|--|
| <p>OBJETIVOS</p> <ul style="list-style-type: none">- Objetivos específicos 1.2. 2.2 y 2.3- Objetivos operativos:<ul style="list-style-type: none">1.2.1: impartición de la totalidad del contenido del Programa2.2.1: disminuir la influencia de roles y estereotipos de género sobre el alumnado2.2.2: reducción de actitudes sexistas del alumnado2.3.1: reducción de la violencia del alumnado | <p>CONTENIDO</p> <ul style="list-style-type: none">- Dibujo- Recompensa desigual- Resolución del conflicto (expresión de emociones y empatía) | <p>RECURSOS</p> <ul style="list-style-type: none">- Folios- Lápices de colores- Bolsas individuales con caramelos- Calendario trimestral de registro- Listas de control |

PRIMARIA: esta sesión tendrá una duración de 45 minutos, y se compone de las siguientes actividades:

Dibujo: esta primera actividad consiste en que el alumnado pinte un dibujo (el mismo para todos). Esta tarea no tiene un fin en sí mismo, sino que es una actividad neutra para dar pie al siguiente apartado.

Recompensa desigual: una vez finalizados los dibujos, se recompensará a las niñas y a los niños de forma desigual, a través del refuerzo positivo de una bolsa de caramelos. Es decir, la profesional en género o el profesor manifestará en voz alta “a las niñas por ser chicas se os va a recompensar con tres caramelos y a los niños por ser chicos con seis caramelos”.³⁶ Esta actividad se debe implementar con cautela, puesto que provocará malestar emocional, por lo que hay que prestar atención y erradicar cualquier actitud de falta de respeto hacia sus iguales, en el caso de que esto ocurriese³⁷.

Resolución del problema: tras la experimentación de esta situación, se les tendrá que guiar para que expliquen lo que sienten y fomentar su capacidad de expresión emocional como medio para resolver un conflicto (anexo 13).

³⁶ Esto también puede hacerse a la inversa, que a los niños se les recompense con menos caramelos y a las niñas con más.

³⁷ Si apareciesen burlas, risas, o cualquier otra manifestación de falta de respeto, se utilizará un reforzamiento negativo. Es decir, se elimina un estímulo reforzante para erradicar esa conducta, por ejemplo, quitarles un caramelo de la bolsa a cada sujeto que se burle.

INFANTIL: mismas actividades que en Primaria.

Sesión 8. Si trabajamos en conjunto, alcanzamos más metas

| SESIÓN 8 | Título: <i>Si trabajamos en conjunto, alcanzamos más metas</i> | VIOLENCIA DE GÉNERO Y RELACIONES INTERPERSONALES |
|--|--|--|
| <p>OBJETIVOS</p> <ul style="list-style-type: none">- Objetivos específicos 1.2. 2.2 y 2.3- Objetivos operativos:<ul style="list-style-type: none">1.2.1: impartición de la totalidad del contenido del Programa2.2.1: disminuir la influencia de roles y estereotipos de género sobre el alumnado2.2.2: reducción de actitudes sexistas del alumnado2.3.1: reducción de la violencia del alumnado | <p>CONTENIDO</p> <ul style="list-style-type: none">- Gymkana- Habilidad resolución de conflictos- Tolerancia a la frustración- Concienciación de la necesidad de la interdependencia y cooperación | <p>RECURSOS</p> <ul style="list-style-type: none">- Pictogramas de herramientas para el barco- Calendario trimestral de registro- Listas de control |

PRIMARIA: la presente sesión tiene una duración de 30 minutos, y contiene las siguientes actividades:

La búsqueda del tesoro: se trata de una gymkana en la que todas y todos serán piratas que tengan que buscar herramientas (previamente escondidas por el aula o patio del recreo) para construir un barco. Se dividirá la clase en dos grupos, uno de niñas y otro de niños, y se les explicará la historia y pasos a seguir del anexo 14. El objetivo es que encuentren las siete piezas que faltan para el barco, y el grupo que encuentre menos herramientas será el que pierda.

Tolerancia a la frustración: al tratarse de un número impar de siete piezas, en cualquier caso uno de los dos grupos tiene que perder para, de esta forma, trabajar la tolerancia a la frustración. Es decir, la habilidad de poder manejar correctamente una situación en la que aparece la frustración debido a la ausencia de un refuerzo, que en este caso se manifiesta por no haber alcanzado la meta de encontrar más piezas del barco que el equipo contrincante. La profesora o el profesional en género serán quienes guíen al alumnado hacia la reflexión para desarrollar un buen manejo de la frustración (descrita en el anexo 14).

Habilidades de resolución de conflictos: tras comprender ese sentimiento de frustración y manejarlo hacia una canalización adecuada, en esta actividad se dirá al alumnado que para construir el barco se necesitan las siete piezas. Por tanto, se pretende hacer reflexionar a las niñas y niños hacia la búsqueda de soluciones para el problema planteado.

Necesidad de la interdependencia: la resolución del conflicto se haya en que ambos géneros tienen que sumar sus piezas para poder, finalmente, construir el barco. De esta forma, se fomenta una búsqueda de soluciones alternativas a la violencia y la conclusión refleja la idea del título de esta sesión “si trabajamos en conjunto, alcanzamos más metas”.

INFANTIL: mismas actividades que en Primaria.

4) LENGUAJE Y MODELOS DE REFERENCIA

Este apartado no se va a tratar en un número específico de sesiones, sino que va a realizarse de forma transversal. Al fin y al cabo el lenguaje y modelos de referencia con los que se familiarizan las niñas y los niños envuelven su entorno, y no sería coherente aplicar unas sesiones con este tipo de aprendizaje y que, en las demás ocasiones, se encontrasen con un lenguaje sexista y una cantidad mayor de modelos masculinos que femeninos. Esta temática requiere de una mayor profundización en las formaciones con el profesorado y los padres, sobre todo la del lenguaje.

En cuanto a los modelos de referencia, en este apartado se facilitan personajes ilustres femeninos para añadir en cada asignatura del currículo de Primaria; y una serie de cuentos que tratan la igualdad, para poder leer en los cursos de Infantil.

Tabla 3. Lenguaje y modelos de referencia

| LENGUAJE Y MODELOS DE REFERENCIA | | |
|--|---|--|
| OBJETIVOS | CONTENIDO | RECURSOS |
| <ul style="list-style-type: none">- Objetivos específicos 1.2 y 2.2- Objetivos operativos: 1.2.1: impartición de la totalidad del contenido del Programa 2.2.1: disminuir la influencia de roles y estereotipos de género sobre el alumnado 2.2.2: reducción de actitudes sexistas del alumnado | <ul style="list-style-type: none">- Modelos de referencia femeninos en las áreas del conocimiento curricular de Primaria- Cuentos que fomentan valores no estereotipados para Infantil | <ul style="list-style-type: none">- Cuentos anexo 16- Calendario trimestral de registro- Listas de control |

PRIMARIA: de acuerdo con el currículo de la etapa de Educación Primaria de Aragón, las asignaturas troncales son: ciencias de la naturaleza, ciencias sociales, lengua castellana y literatura, matemáticas, y la primera lengua extranjera, que en este caso es el inglés: y como asignaturas específicas están la educación física, educación artística y religión o valores. En el anexo 15 se

presentan algunos ejemplos de mujeres que destacaron en estos ámbitos, para complementar la celebración de días internacionales que se celebran en el CEIP Nuestra Señora del Pilar, con el objetivo de dar al alumnado modelos de referencia femeninos de una manera transversal. Estos modelos se podrían implementar en cualquier clase de la asignatura para facilitar a los docentes una mayor flexibilidad a la hora de introducirlos en el tema didáctico que estén impartiendo en esos momentos. Dicha sesión tendrá que ser registrada en la hoja de registro rubricada descrita en el apartado 3.2.3.

INFANTIL: debido a su desarrollo cognitivo, los modelos de referencia que se pueden presentar en esta etapa pueden ser a través de cuentos que muestren valores de equidad entre géneros, etnias etc. En el anexo 16 hay un listado con este material, que podría orientar a los docentes para trabajarlos en clase. Dicha sesión tendrá que ser registrada en la hoja de registro rubricada descrita en el apartado 3.2.3.

PROFESORADO

Tal y como se ha mencionado en el marco teórico, la formación de las y los docentes hacia una conciencia crítica sobre la igualdad de género, es esencial para que generen “transformaciones e innovaciones educativas” COLAS Y JIMÉNEZ (2006: 440); y la vía para construir ese pensamiento crítico es transformando su concienciación de género. Este hecho, sumado a la falta de formación en la Universidad de los futuros docentes y la conciencia intermedia que muestra el profesorado del CEIP Nuestra Señora del Pilar, me lleva a proponer un apartado de formaciones para las y los maestros. Concretamente, para los de Educación Infantil y de primero y segundo de Primaria, puesto que se pretende crear un entorno coherente que rodee al alumnado que también es beneficiario del presente Proyecto de intervención socio-educativa.

El Programa contiene una parte teórica, que consiste en dos formaciones en las que se pretende hacer reflexionar sobre la desigualdad actual y dotar de herramientas para aplicar en las clases; y una parte práctica constituida por la observación e intervención, junto a la persona experta en género que se encargue del Programa, durante las sesiones del alumnado, de forma que adquieran habilidades en el propio entorno en el que desempeñan sus clases. Además se añadirá una última reunión, al finalizar el trimestre en el que se aplique la Intervención, para que puedan dar su *feedback* sobre aspectos que mejorarían, comentar lo que han aprendido a nivel personal, cumplimiento o no de expectativas, dudas que les hayan podido surgir con alguna situación experienciada en el aula etc.

Este apartado va dirigido al profesorado que imparte clases en los cursos de Educación Infantil y primero y segundo de Primaria, los cuales forman un total de 9 docentes.

Las temáticas principales de las formaciones van en consonancia con las aplicadas en las sesiones del alumnado, son cuatro:

- 1) Los estereotipos y roles de género
- 2) Las emociones

- 3) La violencia de género y las relaciones interpersonales
- 4) El lenguaje y los modelos de referencia

Las formaciones toman la forma de taller, puesto que se pretende trabajar de una forma teórico-práctica, a través de la presentación del material mediante esquemas, gráficas, debates, videos etc. Por un lado, la primera formación está compuesta por una serie de dinámicas entorno a las presentaciones y expectativas, y se trabajan las temáticas 1) y 2). Por otro lado, la segunda formación contiene las temáticas 3) y 4) y la explicación de las sesiones del alumnado y de un espacio de posibles dudas, sugerencias y contraste respecto a sus expectativas iniciales.

1^a) FORMACIÓN

Tendrá una duración de 2 horas distribuidas de la siguiente manera:

Tabla 4. Estructuración 1^a formación profesorado

| TIEMPO | CONTENIDO |
|------------|---|
| 15 minutos | 1. Presentación y expectativas |
| 15 minutos | 2. Dinámica grupal para la concienciación de perspectivas |
| 45 minutos | 3. Estereotipos y roles de género |
| 45 minutos | 4. Emociones |

1. Presentación y expectativas

En este primer apartado se pretende, por un lado, fomentar el acercamiento entre el profesorado y la persona experta en género que se encargue de las formaciones; y por otro lado, recoger las expectativas que tienen sobre el Programa. Para ello, se hará una ronda de presentaciones y, posteriormente una pequeña dinámica en la que tendrán que escribir en un posit naranja las expectativas que tienen sobre el Proyecto, y en un posit verde las habilidades que desearían adquirir tras la implementación del Programa. Tras esta actividad los posits serán recogidos, transcritos a un documento formal, y guardados en un cuaderno de campo para, de esta forma, observar las perspectivas iniciales con las que los docentes llegan a las formaciones, y poder compararlas con las de la última reunión al finalizar el trimestre.

2. Dinámica grupal para la concienciación de perspectivas

Tal y como afirma la evidencia, los estereotipos influyen el forma en la que el profesorado juzga (Reyna, 2000: 106), y para desarrollar una concienciación crítica sobre la igualdad se debe transformar su concienciación de género. Para ello se pretende hacer que aflore un pensamiento de autocritica en el que sean capaces de analizar sus propias actitudes, de forma que, en esta primera actividad se va a trabajar el *conocimiento situado*³⁸ mediante la siguiente dinámica grupal:

³⁸ El concepto de *conocimiento situado* se utiliza como reflexión sobre la imparcialidad de los pensamientos propios debido a que “todo conocimiento se produce en situaciones históricas y sociales particulares” (Suárez y Emilio, 2014: 12).

La perspectiva de la realidad: esta actividad consiste en distribuir, a cada participante de la formación, la imagen del anexo 17 perteneciente al Test de Rorschach. Dicho test es una técnica proyectiva psicológica utilizada para evaluar la personalidad de los pacientes, pero en esta actividad se va a usar para que cada individuo medite individualmente lo que aparentemente observa en la imagen. Posteriormente se pondrán en común sus respuestas, y se tratará de llegar a una conclusión grupal de la razón por la que, a pesar de que todas y todos tengan la misma imagen, observan cosas diferentes.

La persona encargada de llevar la actividad a cabo guiará dicha conclusión, señalando que una misma realidad la interpretamos de forma diferente dependiendo de los propios pensamientos, generalizando este proceso a cualquier situación de nuestra vida diaria, y en este caso, también a la rutina escolar. Se finalizará con la siguiente definición:

“el conocimiento situado o teoría del punto de vista surgió en 1970 y 1980 como una crítica feminista sobre las relaciones entre la producción de conocimiento y las prácticas de poder” (Harding, 2004: 1) para desafiar el punto de vista tradicional que las personas tenemos interiorizado. “En términos generales, lo que se plantea con este concepto es que todo conocimiento se produce en situaciones históricas y sociales particulares, por mucho que se quiera hacer aparecer el verdadero conocimiento científico como universal, neutral y por lo tanto desprovisto de relaciones directas con determinados factores políticos, culturales y sociales” (Suárez y Emilio, 2014: 12).

3. Estereotipos y roles de género

Tabla 5. 1^a formación profesorado – estereotipos y roles de género

| 1 ^a FORMACIÓN | ESTEREOTIPOS Y ROLES |
|--|--|
| <p>OBJETIVOS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Objetivos específicos 1.2, 2.1 y 2.2 - Objetivos operativos: <ul style="list-style-type: none"> 1.2.1: impartición de la totalidad del contenido del Programa 1.2.2: uso de un lenguaje y comunicación no sexista por parte del profesorado 2.1.1: reducción de actitudes sexistas del profesorado 2.2.1: disminuir la influencia de roles y estereotipos de género sobre el alumnado 2.2.2: reducción de actitudes sexistas del alumnado | <p>CONTENIDOS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Presentación del marco teórico - Debate grupal - Soluciones a situaciones que reflejen estereotipos de género desde la escuela <p>RECURSOS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fotocopias de las situaciones hipotéticas que reflejan estereotipos de género en el aula - Listas de control |

La temática de los estereotipos y roles de género se compone de tres apartados principales descritos a continuación.

Marco teórico: es necesario que conozcan algunos datos en relación a los hitos del desarrollo que tienen que ver con la construcción de estereotipos y roles de género, y la percepción actual que mantienen los jóvenes sobre la igualdad, para tener un acercamiento a la realidad, por lo que, a través del método expositivo se mostrarán las siguientes evidencias:

En primer lugar se presentarán datos en relación a los hitos del desarrollo que influyen en la construcción de estereotipos y roles de género:

- Etapa preoperacional: abarca desde los 2 hasta los 7 años, y según Piaget (1981: 23). Algunos de los hitos más importantes son: la identidad de género y la función simbólica.
- 2 años ya empiezan a ser conscientes de la asignación social de género que tienen dependiendo del sexo biológico con el que hayan nacido (Rice y Salinas, 1997: 7; Giménez y Mariscal, 2008: 257-258). Es decir, comienzan a denominarse a sí mismos como “niña” o “niño” y es cuando empiezan a elegir un determinado tipo de juguetes.
- 3 y 6 años se sienten identificados dentro de un grupo de género dependiendo de las actitudes, valores, estereotipos y roles asignados socialmente (Giménez y Mariscal, 2008: 257).
- 2 a 6 años desarrollo de la función simbólica, e implica el inicio de la imitación y juegos de roles, es decir, aprenden una nueva forma de relacionarse con la realidad (Mariscal, 2009: 138).

En segundo lugar, y teniendo en cuenta las fases del desarrollo, a continuación se exponen datos sobre la carga sexista existente en la publicidad y cómo influye en las actitudes de las niñas y los niños de hoy en día.

- Los anuncios influyen en la construcción de la personalidad y en la formación de estilos de vida (Del Rosario y Vargas, 2018: 81). Aunque actualmente se han reducido los anuncios que muestran los roles tradicionalmente asignados a la mujer o al hombre respecto a hace veinte años, todavía se siguen reforzando los roles sexistas (Tost et al., 2019: 42-44). Algunos ejemplos:
 - *LEGO:* tiene sets de juego para niños sobre profesiones habilidosas, papeles de héroe y de expertos; mientras que los de las niñas se enfocan en tener hobbies, aficiones, estar al cuidado de otros y darle importancia a la belleza (Reich et al., 2018: 295)
 - Las películas de *Disney:* las princesas muestran actitudes de sumisión, emocionales, de debilidad y vergüenza; y los príncipes están más relacionados con ganar posiciones de poder, ser líderes, poco emocionales, toman el papel de rescatadores e incluso, en ocasiones, inspiran miedo (England et al., 2011: 562-563).

Puesta en común de conclusiones: tras la exposición de los anteriores datos del marco teórico, se abrirá un debate para que reflexionen sobre cómo creen que afecta dicho entorno socio-cultural en el desarrollo futuro de las niñas y niños. Se debatirán las siguientes preguntas:

- “¿Afectan este tipo de publicidad y películas a su formación de la personalidad? Si/No ¿Por qué? ¿Cómo influyen?”.

- “¿Afectan a las elecciones actuales de sus juguetes a su futuro? Si/No ¿Por qué? ¿Cómo influyen?”.
- “¿Influyen en las elecciones de su futura profesión? Si/No ¿Por qué? ¿Cómo influyen?”.

La técnica del debate grupal se utilizará como medio para desarrollar una autorreflexión en relación a los factores del ambiente que promueven una influencia en la desigualdad de género. Y a continuación, para que interioricen o contrasten las conclusiones a las que han llegado, se mostrarán los siguientes datos verídicos sobre los aspectos del debate:

- Jugar con juguetes diferenciados por género sí que promueve actitudes y comportamientos basados en roles de género, y con ello, la construcción de una sociedad desigual (Murnen, 2018).
- La causa de la brecha salarial no es solamente la discriminación, sino las decisiones que toman las personas entorno a su vida laboral, las cuales comienzan ya desde la ideología que se va construyendo en la infancia (Polavieja, 2008: 209).
- Dichos sectores tan diferenciados tienen un origen en las decisiones que se toman a lo largo de la vida, lo cual ya comienza a desarrollarse desde los primeros años de la infancia (Polavieja, 2008: 219),
- Una educación desde edades tempranas basada en la igualdad promueve una naturalización de los aprendizajes y es más probable que en el futuro la sociedad sea más equitativa (Piotti, 2015: 177).

Soluciones desde la escuela: una vez que estén sensibilizados con los factores del entorno de las niñas y niños que promueven la desigualdad de género, en este apartado se llevará a cabo una actividad en la que se repartirá aleatoriamente, de manera individual, una de las siguientes tres posibles situaciones en las que pueden observarse estereotipos que promueven la desigualdad de género dentro del aula:

- “Durante la Asamblea (en Educación Infantil) o la tutoría (en Educación Primaria), Susana ha comentado que en su casa su madre siempre limpia, barre, le ayuda a hacer los deberes etc. y su padre nunca suele realizar ninguna tarea de casa. ¿Qué harías en esta situación? ¿Lo dejarías pasar? Si/No ¿Lo hablarías con Susana en privado o lo comentarías con el resto de la clase? ¿Tacharías los roles que presentan los padres de Susana como inadecuados y se lo harías ver al resto del alumnado?”.
- “Has leído un cuento o un enunciado en clase mientras todos estaban prestándote atención, y al finalizar la clase te has dado cuenta de que reflejaba aspectos sexistas ¿Qué harías en esta situación? ¿Lo dejarías pasar? Si/No ¿Lo comentarías el siguiente día en clase? ¿Cómo se lo transmitirías a las niñas y niños?”.
- “Has puesto una película en clase, y de pronto, a mitad de duración de la misma, comienzas a ver que los personajes presentan roles de género tradicionales, o que la forma de relacionarse entre ellos no fomenta en absoluto la igualdad de trato. ¿Qué harías en esta situación? ¿Lo dejarías pasar? Si/No ¿Pararías la película? ¿Cómo explicarías a las niñas y niños, una vez que ya han observado las actitudes de los personajes, que su forma de comportarse no es la correcta?”.

Posteriormente, cada docente deberá pensar una acción con la que resolvería dicha situación, y, a continuación, como son 9 profesores, la persona que guía la actividad les desvelará que hay dos personas más que tienen la misma situación-problema, por lo que, tendrán que hacer grupos con aquellas personas que coincidan para poner en común las soluciones individuales y llegar a una conclusión final de las acciones que desempeñarían.

Durante la puesta en común, una vez que un grupo exponga la solución que llevaría a cabo, la persona experta en igualdad deberá dar un *feedback* hacia esas acciones y sugerir alternativas, en caso de que la solución no produzca un contraste respecto a los estereotipos de género.

Este último apartado más práctico se complementará con las sesiones 1, 2, 3 y 4 del alumnado, que tratan los estereotipos y roles de género en el aula.

4. Las emociones

Tabla 6. 1^a formación profesorado – emociones

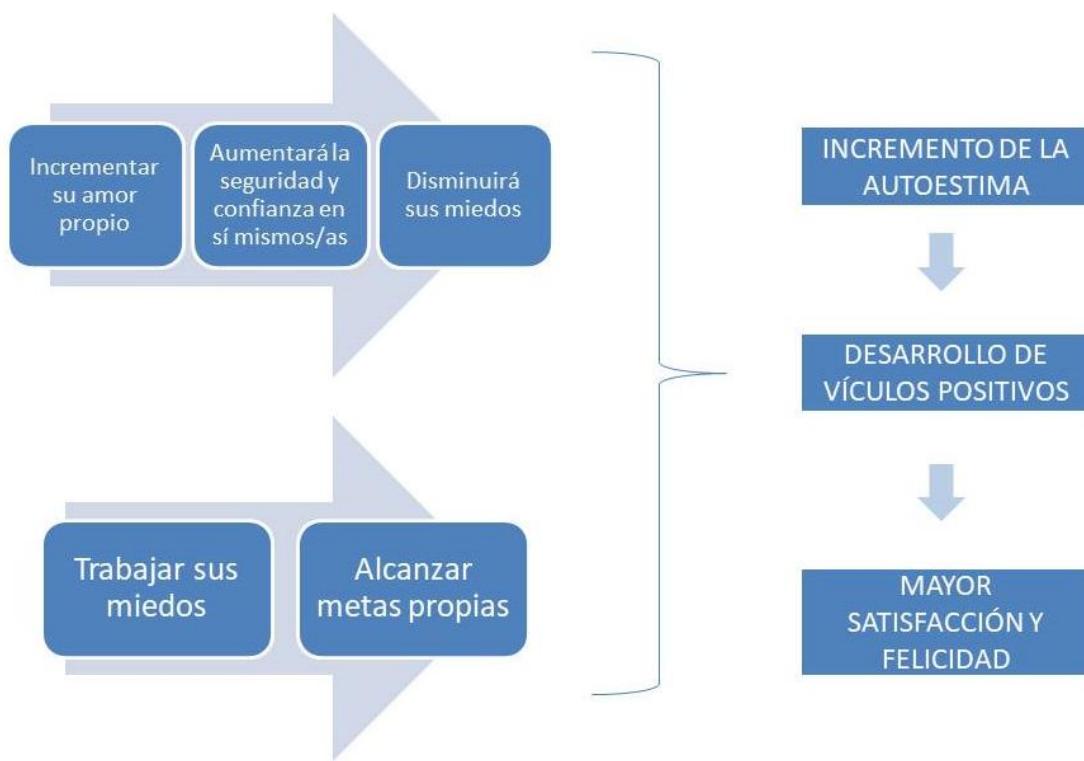
| 1 ^a FORMACIÓN | EMOCIONES |
|---|--|
| <p>OBJETIVOS</p> <ul style="list-style-type: none">- Objetivos específicos 1.2, 2.1, 2.2 y 2.3- Objetivos operativos: 1.2.1: impartición de la totalidad del contenido del Programa 2.1.1: reducción de actitudes sexistas del profesorado 2.2.1: disminuir la influencia de roles y estereotipos de género sobre el alumnado 2.2.2: reducción de actitudes sexistas del alumnado 2.3.1: reducción de la violencia del alumnado | <p>CONTENIDO</p> <ul style="list-style-type: none">- Presentación del marco teórico- Aplicación de la Estrategia Cuádruple en el aula <p>RECURSOS</p> <ul style="list-style-type: none">- Esquemas de apoyo para el marco teórico- Listas de control |

Este apartado se desarrolla en base a la *Estrategia Cuádruple* diseñada por FERREIRO et al. (2008) y recomendada por FERREIRO (2017: 160) como óptima para realizar una intervención coeducativa afectivo-emocional y sexual, señalando la importancia de ponerla en marcha desde la Educación Infantil. La temática de las emociones se compone de dos apartados principales descritos a continuación.

Marco teórico: en este apartado se dará a conocer a los docentes todos los componentes de la *Estrategia Cuádruple* para fomentar un desarrollo emocional bajo el modelo de la coeducación. Dicha estrategia contiene cuatro frentes hacia los que intervenir FERREIRO (2017: 150-155):

- **Frente afectivo:** tiene por meta la construcción del entorno afectivo a partir de la propia autoestima. Parte del hecho de fomentar el amor propio de las niñas y niños para que su confianza y seguridad se incremente y pierdan sus miedos, poniendo un especial énfasis en eliminar el miedo a perder el cariño de los que les rodean y la culpa que ello desencadenaría. Así, aunque este miedo pretenda eliminarse, también es necesario trabajar sus miedos en general para tratar de alcanzar sus metas, siendo responsables de sus actos y sin vulnerar los derechos de otras personas. Una vez conseguido todo lo anterior, su autoestima será más alta y serán capaces de desarrollar vínculos positivos con su entorno, aspecto que incrementará su satisfacción y felicidad.

La anterior explicación puede acompañarse del siguiente esquema:



- **Frente conductual 1 - frustración y desmotivación de los comportamientos desadaptados:** su objetivo principal es eliminar los comportamientos comunicativos no adaptativos y reforzar aquellos que sí lo son, para que haya un cambio hacia conductas positivas de comunicación. Y sustituir el sentimiento de culpa por el de responsabilidad para eliminar la frustración y la agresividad. Todo ello facilitará la construcción de vínculos más saludables y reducirá la desigualdad entre ambos géneros, al dotarles de comportamientos respetuosos.

La anterior explicación puede acompañarse del esquema del siguiente frente.

- **Frente conductual 2 - construcción y motivación en habilidades alternativas:** este apartado es complementario al anterior frente, puesto que tiene por objetivo proporcionar conductas alternativas a los comportamientos no adaptativos que presenten. De forma que les demos otras vías comunicativas con las que relacionarse con su entorno.

La anterior explicación puede acompañarse del siguiente esquema:



- Frente cognitivo - estimular la curiosidad e incentivar el descubrimiento: este frente parte de la existencia de tabúes sociales ante el autodescubrimiento corporal, por lo que, el objetivo principal es promover la curiosidad y el descubrimiento del alumnado.
La anterior explicación puede acompañarse del siguiente esquema:



Aplicación de la Estrategia Cuádruple en el aula: una vez explicado el marco teórico, en este apartado se proponen formas en las que el profesorado puede intervenir en cada frente.

- Frente afectivo:

- Crear un espacio de seguridad en el que puedan expresar sus miedos o dudas. Por ejemplo, utilizar el espacio de la Asamblea en Educación Infantil y de tutoría en Primaria, para acercarse emocionalmente al alumnado.
- Promover y recompensar el trabajo cooperativo en equipo. Por ejemplo, en una tarea de clase que realicen por equipos, se puede reforzar con un premio a aquellos que hayan cooperado con sus iguales.
- Estimular la autonomía del alumnado para que sean capaces de tomar sus propias decisiones. Por ejemplo dotándoles de responsabilidades en el aula, como regar las plantas, cuidar esa semana del pez de la clase etc.
- Reforzar los comportamientos de responsabilización de sus actos, para eliminar los sentimientos de culpa.

Tomando el ejemplo anterior, fomentar la responsabilización cuando se les ha olvidado hacer su tarea asignada esa semana, a través del siguiente discurso del docente: “se te ha olvidado regar las plantas esta semana, no pasa nada, nos puede ocurrir a cualquiera y no te tienes que culpar, pero es una tarea que debes de hacer, por lo que tendrás que volverte a encargar la semana que viene”.

- Frente conductual 1 y 2:

- Reforzamiento diferencial de conductas alternativas (RDA): es una técnica psicológica utilizada en modificación de conducta para aumentar la frecuencia de una conducta adaptativa o deseable, y reducir los comportamientos no deseados. Por ejemplo, aquellas veces que muestren conductas agresivas en clase, como gritar cuando un compañero habla o tirar los lápices al suelo, el docente debe ignorar esas llamadas de atención, y a la vez reforzar aquellas conductas alternativas que fomenten un buen manejo emocional y el respeto a sus iguales.³⁹

- Frente cognitivo:

- Crear espacios en los que puedan hablar sobre el descubrimiento de su propio cuerpo, para eliminar los tabúes sociales. Este frente se podría trabajar, por ejemplo, en la sesión 6 de la intervención en el alumnado.

2^a) FORMACIÓN

Tendrá una duración de 2 horas distribuidas de la siguiente manera:

³⁹ Para tener éxito en el procedimiento del RDA, se debe tener en cuenta que el reforzamiento de conductas deseables debe darse inmediatamente después de la aparición de las mismas, y que, para asegurarse de un comportamiento adecuado, se debe generalizar a otros contextos, es decir, aplicar esta técnica en cada situación que ocurra un conflicto (dentro de clase, en el patio del recreo, en los pasillos del centro etc.).

Tabla 7. Estructuración 2ª formación profesorado

| TIEMPO | CONTENIDO |
|------------|---|
| 40 minutos | 1. Violencia de género y relaciones interpersonales |
| 40 minutos | 2. Lenguaje y modelos de referencia |
| 30 minutos | 3. Explicación de las sesiones del alumnado |
| 10 minutos | 4. Espacio de dudas y sugerencias |

1. Violencia de género y relaciones interpersonales

Tabla 8. 2ª formación profesorado – violencia de género y relaciones interpersonales

| 2ª FORMACIÓN | | VIOLENCIA DE GÉNERO Y RELACIONES INTERPERSONALES |
|--|---|---|
| | | |
| OBJETIVOS | CONTENIDO | RECURSOS |
| <ul style="list-style-type: none"> - Objetivos específicos 1.2, 2.1, 2.2 y 2.3 - Objetivos operativos: <ul style="list-style-type: none"> 1.2.1: impartición de la totalidad del contenido del Programa 1.2.2: uso de un lenguaje y comunicación no sexista por parte del profesorado 2.1.1: reducción de actitudes sexistas del profesorado 2.2.1: disminuir la influencia de roles y estereotipos de género sobre el alumnado 2.2.2: reducción de actitudes sexistas del alumnado 2.3.1: reducción de la violencia del alumnado | <ul style="list-style-type: none"> - Marco teórico sobre la violencia de género - Exposición de mitos sobre la violencia de género - Aplicar soluciones desde la educación | <ul style="list-style-type: none"> - Ordenador - Proyector - Listas de control |

La presente temática de la violencia de género, se divide en tres apartados principales: uno de sensibilización, otro de contrastar mitos y el último sobre soluciones en el aula.

La violencia de género es un fenómeno multidimensional en el que influyen muchos factores, e introducir aspectos etimológicos sobre la violencia de género no es el objetivo principal de esta Intervención. Por tanto, el apartado de sensibilización se centrará en crear una base conceptual, para

posteriormente contrastar creencias falsas que rodean este fenómeno, y comprender la parte activa que debe tomar el adulto para eliminar este problema.

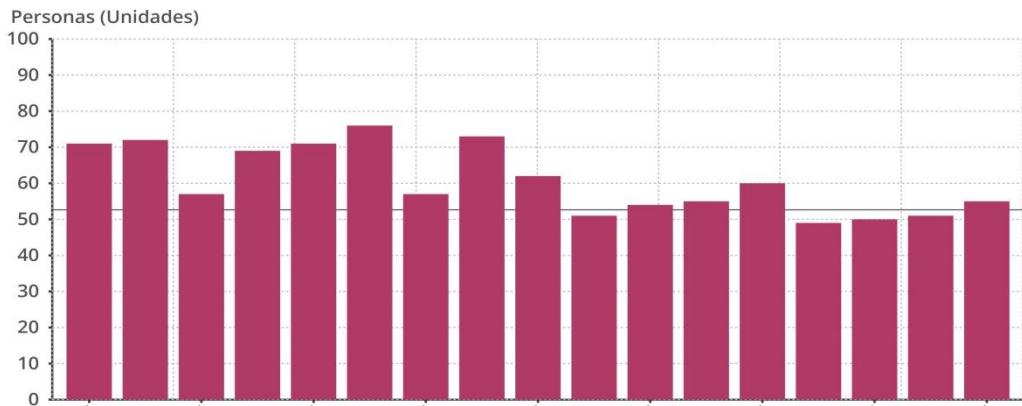
Sensibilización: para comenzar a trabajar la violencia de género es necesario definirla y diferenciarla de otros conceptos, y comprender su carácter estructural. Por ello, se va a trabajar en profundidad qué es y cuáles son los datos actuales.

- Conceptualización: este apartado será breve porque se espera que todas personas presentes hayan escuchado alguna vez lo que es, sin embargo, es necesario definir el fenómeno y situarlo frente otros conceptos con los que pueda confundirse.

Se aportarán las siguientes definiciones:

- Violencia intrafamiliar o doméstica: “se puede definir como toda acción u omisión que tenga como resultado el daño a la integridad física, sexual emocional o social de un ser humano, en el que debe mediar un vínculo familiar o íntimo entre el agresor y el agredido” (Claramunt, 2006: 7). Las formas en las que puede darse son: adulto-adulto / adulto-niño / adulto- anciano.
- Violencia de género: a diferencia de la anterior, esta se refiere a toda violencia que se ejerce hacia la mujer, por una razón de género, siendo el resultado de las relaciones históricamente desiguales entre el hombre y la mujer (Ministerio de la Presidencia, 2019; Organización Mundial de la Salud, 1948).
- Tipos de violencia de género: para profundizar en el carácter estructural de este problema social, se tratará de explicar el iceberg de la violencia de género a través del anexo 18, en el que se muestran todas las formas de violencia contra la mujer, desde las más sutiles o invisibles hasta las más explícitas o visibles. De esta forma, no solo se observa esta violencia como un aspecto meramente conductual y derivado de agresiones físicas.
- Datos actuales: para promover una aproximación a la realidad de esta problemática social, se mostrarán los siguientes datos sobre la frecuencia con la que ocurren las conductas más explícitas: los asesinatos, tanto a nivel mundial como estatal; y cuántos registros se contabilizan de mujeres que denuncian este tipo de violencia.
 - En España, también en el año 2019, se presentaron un total de 168.057 denuncias por Violencia de género (Observatorio contra la Violencia Doméstica y de Género del Consejo General del Poder Judicial, 2019: 5).
 - En el mundo, durante el año 2017 se registraron 87.000 mujeres asesinadas por esta problemática social (Organización Mundial de la Salud, 2019).
 - El número de denuncias por violación en España fueron de 376 en 2019 (Agencia Europea de Datos, 2020).
 - En España durante el año 2019 hubo un total de 55 mujeres asesinadas (Agencia Europea de Datos, 2020). Y desde el 2003 hasta el año 2019 la media de asesinatos han oscilado entre los 49 y los 76 al año, alcanzando esta última cifra más alta en el año 2008. A continuación se muestra una gráfica en la que se puede apoyar la anterior explicación.

Gráfica 3. Datos muertes por violencia de género



Fuente: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, www.epdata.es

Contraste de mitos: actualmente, con el auge de las tecnologías de la información nos encontramos inmersos en una sobre-información constante, por lo que a veces es difícil discernir entre la evidencia contrastada y lo pseudocientífico. Asimismo ocurre con la violencia de género, ya que, a pesar de estar más visibilizada en los medios de comunicación que hace unos años, son muchos los mitos y estereotipos que rodean este fenómeno. Por tanto, esta actividad consiste en exponer un listado de mitos y observar en qué medida las personas están de acuerdo.

El procedimiento a llevar a cabo consistirá en exponer creencias falsas en una presentación de Power Point y utilizar la aplicación *Kahoot* para crear una encuesta en la que puedan responder “no” para indicar estar en desacuerdo, y “si” para transmitir conformidad. De esta forma sus votos no serán visibles (podrán optar por registrarse con su nombre o con un número aleatorio para mantener su privacidad), y a continuación aparecerá en la pantalla el número de personas que han votado en cada opción. Cada vez que se exponga un mito y se haga la votación, se procederá a dar la solución a esa creencia falsa.

A continuación se presenta el listado de mitos con sus respectivos contrastes.⁴⁰

- *Hay un gran porcentaje de hombres maltratadores que consumen drogas.* Falso.
 - “Las últimas investigaciones internacionales parecen apuntar a que en tres de cada diez casos, por término medio, estaba presente el abuso de alcohol o drogas (Sanmartín et al., 2010: 33).
- *Muchos hombres educados en familias en la que ha habido violencia de género, tienden a repetir este modelo.* Falso.
 - El porcentaje de agresores que fue testigo de situaciones de violencia en su entorno familiar fueron entre el 10% y el 40% (Sanmartín et al., 2010: 37).

⁴⁰ Algunas de las frases presentadas como “mitos” serán verdad, para evitar que siempre respondan que no están de acuerdo, y así observar la interiorización de sus creencias.

- *Las mujeres maltratadas tienen un perfil claro (una edad de entre 45 a 60 años, bajos ingresos económicos, nivel bajo de estudios etc.).* Falso.
 - La violencia contra las mujeres puede afectar a mujeres de todas las edades, al margen de su educación, sus ingresos o su posición social.
 - Estudios realizados a gran escala en Suecia, Alemania y Finlandia sobre la extensión de este fenómeno ponen de manifiesto que como mínimo el 30-35 % de las mujeres con edades comprendidas entre 16 y 67 años han sido en alguna ocasión víctimas de violencia física o sexual.
 - Y, si se incluye la violencia psicológica, la cifra se eleva al 45-50 %” (Carlshamre, 2005).
- *Los problemas familiares hacen que haya más casos de violencia de género.* Verdadero.
 - “La violencia contra las mujeres puede afectar a mujeres de todas las edades, al margen de su educación, sus ingresos o su posición social” (Carlshamre, 2005).
- *Hay un gran porcentaje de hombres maltratadores que sufren algún trastorno mental.* Falso.
 - Solo un 20% padecen trastorno mental (Echeburúa et al., 2010: 33).
- *La mayoría de hombres que asesinan a sus parejas o exparejas en España pertenecen a otro país.* Falso.
 - En España, durante el año 2019, de las 55 mujeres asesinadas.
 - 34 de ellas fueron a manos de un hombre de origen español.
 - 21 por un hombre perteneciente a otro país.
 - Es decir, el 61,8% de hombres fueron españoles (Ministerio de Igualdad, 2020).

Soluciones desde la escuela: en la edad en la que se pretende intervenir en el presente Programa, de 3 a 8 años, resulta difícil intervenir con temas de concienciación de violencia de género debido a su nivel cognitivo del desarrollo.

Sin embargo es un problema social muy importante que debe ser abordado, y la forma de intervenir en este caso es a modo de prevención. Es decir, anteriormente, se ha observado que es un fenómeno estructural, por lo que la educación desde edades tempranas es clave para eliminar la violencia de género.

Para ello, desde este Programa se propone trabajar 3 habilidades:

- Educación en igualdad: es uno de los objetivos de la coeducación, y el principal de este Programa, por lo que el desarrollo de esta práctica engloba todas las sesiones, tanto de alumnado como de instrumentos que se dan al profesorado para llevar a cabo en el aula.
- Tolerancia a la frustración: es importante que el profesorado conozca que, junto a las actitudes sexistas, la baja tolerancia a la frustración está muy relacionada con la aparición de la violencia de género (Gómez et al., 2014: 156).

Esta intolerancia de la frustración, hace que aparezcan sentimientos de malestar, y ello, en ocasiones implica no respetar límites y despertar conductas violentas (Ostrosky, y Ardila, 2017: 8).

Desde la educación de las niñas y niños, se puede trabajar a través del manejo emocional. Algunas áreas desde las que se puede desarrollar son las siguientes:⁴¹

- Poner límites y normas: por ejemplo, poniendo una tabla de normas en clase el primer día de curso e ir recordándola de vez en cuando.
- Mantenerse firme ante sus rabietas: por ejemplo utilizando la técnica RDA e ignorando este tipo de conductas.
- Educarles en el esfuerzo: aplicar un reforzamiento mayor cuando se observe que el alumno ha trabajado con esfuerzo en una tarea de clase.
- Utilizar el modelamiento para darles ejemplo: de nuevo es necesaria una coherencia entre el propio comportamiento y los valores que tratamos de enseñarles. Es decir, si el comportamiento del adulto ante un hecho frustrante es la agitación y agresividad, a través de la observación el alumnado también puede estar aprendiéndolo.
- Fomentar que expresen sus sentimientos: la frustración crea un gran malestar, por tanto, es importante guiarles hacia la comunicación de lo que están sintiendo con verbalizaciones como “Juan está enfadado porque le cuesta abrocharse los botones”; o simplemente preguntándoles cómo se sienten y por qué.

Diálogo y resolución no violenta de conflictos: promover la comunicación, en lugar del uso de la violencia cuando se encuentran ante un conflicto es fundamental para construir sus relaciones con su entorno bajo el respeto, y así eliminar las posibles desigualdades que puedan surgir respecto sus iguales. Dos formas básicas de intervenir son las siguientes:

- Aplicando la técnica RDA descrita en el frente conductual de la *Estrategia Cuádruple* en el apartado del abordaje emocional, cuando muestren rabietas o conductas violentas.
- Guiarles hacia la comunicación de sus sentimientos y escucharles: por ejemplo si en la asamblea cuentan algo que les crea malestar, prestar más atención y dedicar más tiempo a escuchar sus emociones.

Por tanto, a pesar de que estas 3 habilidades se trabajen a lo largo del Programa, es fundamental que el profesorado sea consciente de la importancia de promover estos tres elementos.

De esta forma se pretende prevenir, por un lado, la construcción de relaciones bajo la desigualdad, y por otro lado, la aparición de violencia en sus relaciones interpersonales futuras.

⁴¹ Las áreas se presentan con algunos ejemplos de posibles situaciones, pero en las formaciones se transmitirá que el principal objetivo es que interioricen las áreas en las que se manifiesta la frustración, para poder poner soluciones dependiendo del contexto.

2. Lenguaje y modelos de referencia

Tabla 9. 2^a formación profesorado – lenguaje y modelos de referencia

| 2 ^a FORMACIÓN | LENGUAJE Y MODELOS DE REFERENCIA | |
|---|--|--|
| OBJETIVOS | CONTENIDO | RECURSOS |
| <p>- Objetivos específicos 1.2, 2.1 y 2.2</p> <p>- Objetivos operativos:</p> <p>1.2.1: impartición de la totalidad del contenido del Programa</p> <p>1.2.2: uso de un lenguaje y comunicación no sexista por parte del profesorado</p> <p>2.1.1: reducción de actitudes sexistas del profesorado</p> <p>2.2.1: disminuir la influencia de roles y estereotipos de género sobre el alumnado</p> <p>2.2.2: reducción de actitudes sexistas del alumnado</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Actividad dinámica de personajes ilustres - Marco teórico en relación a la influencia de los modelos de referencia y el lenguaje - Soluciones desde la escuela | <ul style="list-style-type: none"> - Folios - Bolígrafos - Pizarra - Listas de control |

En esta temática sobre lenguaje y los modelos de referencia a los niños y niñas a través de la exposición de personajes ilustres de ambos géneros, y del propio comportamiento. Asimismo se promoverá entre el profesorado la importancia de mantener una coherencia entre la educación en igualdad que imparten en clase y los propios comportamientos que muestren (ej. el presente Programa no tendría eficacia si, mientras se instruye al alumnado a respetarse mutuamente y tratarse con igualdad, el docente a la hora de asignar tareas de clase, muestra una discriminación entre ambos géneros). Por tanto, para trabajar todo ello, esta temática se divide dos apartados principales: uno sobre la importancia de educar transversalmente en los modelos de referencia y lenguaje no sexista, y otro en relación a soluciones que pueden darse desde el colegio.

Personajes ilustres: en esta actividad se trabajará la importancia de los modelos de referencia de una forma dinámica en la que tengan que construir sus propias conclusiones sobre la repercusión que genera para el desarrollo de las niñas y niños.

Se propondrá al profesorado que mediten individualmente y escriban dos personajes ilustres que conozcan, una mujer y un hombre, en los siguientes ámbitos: matemáticas, pintura, música, filosofía y literatura. Se les dará aproximadamente entre 2 y 3 minutos, y se les pedirá que digan en alto los personajes que han pensado, mientras la persona encargada de la formación va anotándolos en una pizarra. Finalmente, se contabilizarán las mujeres y los hombres para reflexionar lo siguiente:

- “¿Hay más mujeres o más hombres? ¿Por qué creéis que ocurre esto?”.

- “¿Pensáis que no existen tantas mujeres que hayan destacado en estos ámbitos? ¿Creéis que han sido invisibilizadas?”.
- “¿Qué personaje te ha venido antes a la mente, la mujer o el hombre? ¿Por qué ocurre esto?”.
- “¿Cómo creéis que esto os ha podido afectar en vuestro desarrollo personal y profesional?”.
- “¿Pensáis que, actualmente, a las niñas y niños también les ocurre? ¿Cómo les puede influir?”.

Para finalizar se les pedirá que busquen en Internet, con el móvil, lo siguiente: “personajes ilustres de la historia” y que observen y comenten lo primero que les aparece en dicha búsqueda. ¿Encuentran a alguna mujer en esa primera exploración?

Marco teórico: tras haber realizado la anterior actividad, el profesorado estará más sensibilizado, y en este apartado se procederá a contextualizar la importancia de dar modelos de referencia al alumnado. También se trabajará la relevancia del lenguaje propio y la forma de comunicarse, que de manera innata, está influyendo sobre los niños y niñas. Por tanto, se procederá a explicar los siguientes conceptos:

- Modelos de referencia: como ya se ha podido observar en el apartado anterior sobre personajes ilustres, hay más hombres representativos de las distintas áreas escolares y profesiones que mujeres. Este hecho influye en el desarrollo de las niñas y niños por los siguientes dos aspectos que deberán explicarse al profesorado:
 - Teoría del aprendizaje vicario o modelamiento: el psicólogo Albert Bandura con su famoso experimento del *muñeco Bobo*, demostró como la conducta agresiva que mostraban los adultos era reproducida sistemáticamente por las niñas y niños de 3 a 6 años, poniendo de manifiesto que además de los refuerzos conductuales, hay otra forma con la que aprendemos de manera innata: la observación e imitación.
 - Etapa evolutiva en la que se encuentran: hay que tener en cuenta que de los 2 a los 6 años se da el desarrollo de la función simbólica, lo cual implica el inicio de la imitación (Mariscal, 2009: 138).

A pesar de que estos fenómenos no sean una novedad para los docentes, es necesario incidir en la importancia que tiene el aprendizaje vicario en la edad temprana, para relacionarlo con la influencia en el desarrollo de su identidad de género (que también ocurre en esta etapa evolutiva). Así, se pretende sensibilizar al profesorado sobre la importancia de transmitir modelos de referencia de ambos géneros, y ser coherentes con el propio comportamiento que muestran en el aula.

- Lenguaje: se compone de comportamientos verbales y no verbales, e implica una comunicación con el ambiente que nos rodea. Además, según QUESADA (2014: 518):

El lenguaje es un potente agente socializador a través del cual no sólo transmitimos información y conocimientos sino también valores, comportamientos y actitudes que son o no deseables en la sociedad en la que vivimos y que nos ayuda a formarnos una imagen del mundo en el que vivimos a la vez que es un medio transmisor de los estereotipos de género.

Dichos estereotipos, según TORRES Y ARJONA (1993: 123) se reproducen por medio del lenguaje a través del uso de:

- Masculino genérico: es el uso de las palabras en masculino considerándolas como neutras, y que, sin embargo invisibilizan a la mujer. Por ejemplo, “el hombre es el único animal de la tierra con conciencia”, cuando se refiere al ser humano.
- Profesiones y titulaciones: a pesar de que el lenguaje utilice el masculino genérico, cuando se habla de trabajos asociados al rol estereotipado de las mujeres se usa el femenino; y el masculino para hablar de profesiones con más prestigio. Por ejemplo, “la enfermera, la limpiadora, el arquitecto, el médico” etc.
- Los tratamientos: son las diferentes formas en las que nos comunicamos con las personas. Por ejemplo, el uso de la palabra “señorita” o “señora” para las mujeres según su edad; pero la utilización de “señor” en más ocasiones para los varones.

Para finalizar este apartado, se expondrá que el lenguaje puede cambiar nuestra forma de pensar, y desde la educación, podemos utilizar esta herramienta para derribar estereotipos de género que todavía siguen presentes en nuestra sociedad.

Soluciones desde la escuela: como se ha observado en el anterior apartado, los estereotipos se encuentran tanto en los modelos de referencia como en el lenguaje, por tanto, las soluciones que se tomen tienen que abarcar ambos problemas.

- Modelos de referencia: la celebración de días internacionales en los que se estudian mujeres ilustres son importantes, sin embargo, que aparezcan únicamente en estos días excepcionales, podría transmitir a las niñas y niños una sensación de ser algo puntual y aislado. Por tanto, para asegurar una educación en igualdad mediante el ofrecimiento de modelos de referencia, desde el presente Programa se sugiere, por un lado en Educación Primaria, añadir mujeres ilustres en cada asignatura que comprende el currículo; y por otro lado desde la Educación Infantil, a través de la lectura de cuentos que transmitan valores de igualdad. Como material para ejemplificar dicho procedimiento, puede mostrarse a las y los profesores el apartado de lenguaje y espacios de la intervención al alumnado, así como los anexos 15 y 16.

- Lenguaje: se transmitirá al profesorado que la eliminación de estereotipos a través del lenguaje y forma de comunicarse es esencial para educar en igualdad, sin embargo, esto debe ser un trabajo de autoobservación propia que deben llevar a cabo individualmente durante su rutina. Por lo que, a pesar de que implique una deconstrucción personal, a continuación se darán una serie de ejemplos visuales para que se sensibilicen y reflexionen sobre la influencia del lenguaje en el desarrollo de los menores:

- Masculino genérico: esta actividad se comenzará con la siguiente pregunta:
 - “¿Si en la actividad de personajes ilustres se os hubiera preguntado por dos matemáticos, filósofos etc.? ¿Hubierais pensado en alguna mujer?”.

Se les dará un par de minutos para que respondan y observen lo que piensa el resto, y a continuación, para promover una mayor sensibilización de la influencia en la forma de comunicarse se procederá al visionado del video *Masculino genérico: un experimento de lenguaje inclusivo con dibujos*⁴² en el que se hace un experimento al alumnado de un colegio donde deben dibujar siguiendo las una explicación sesgada por el masculino genérico y otra con el uso del neutro. Los resultados muestran que

⁴² Extraído de: <https://youtu.be/29La-ob67Ac> (con ver del minuto 1:20 - 5:44 es suficiente).

cuando se utilizó el masculino, 2 de cada 5 mujeres estaban invisibilizadas; y cuando se usó el neutro se notaban menos las diferencias entre géneros.

- Profesiones y titulaciones: en este punto se manifestará que una posible solución desde este punto es que cuando hablen sobre las diferentes profesiones, traten de hacerlo de forma neutra o usando ambos géneros. Por ejemplo, “la enfermería”, “las enfermeras y los enfermeros” etc.
- Los tratamientos: para observar de manera directa el impacto que pueden tener los estereotipos de género y la forma de comunicarnos, se procederá al visionado del video *La Mente en Pañales. Educación diferenciada entre niños*⁴³ en el que se observa como varios adultos se comunican de forma diferente con un bebé, dependiendo de si es una niña o un niño. A continuación, se pedirá al profesorado que reflexione sobre lo ocurrido en el video, y se lanzarán las siguientes preguntas en forma de pequeño debate:
 - “¿Has pensado alguna vez por qué, cuando vemos a un bebé recién nacido, preguntamos si es niño o niña?”.
 - “¿Crees que nuestra forma de comunicarnos es diferente dependiendo de la respuesta que nos den sobre el género del bebé?”.

Se espera que a través de la presente formación y las sesiones prácticas junto a la persona experta en género, estén más sensibilizados y obtengan las herramientas necesarias para realizar dicha labor.

3. Explicación de las sesiones del alumnado

Las formaciones hacia el profesorado en las cuatro temáticas del presente Programa son útiles para crear una base teórico-práctica de concienciación y sensibilización hacia la coeducación de las niñas y niños; lo cual se complementará con la observación e intervención en el aula junto a la persona experta en igualdad durante las sesiones que se apliquen al alumnado. Para lograr una interiorización de los conceptos desarrollados en las formaciones, se requiere que muestren una participación activa durante la parte práctica en el aula.

Por tanto, este apartado de la segunda formación está dedicado a la explicación de los elementos que componen las sesiones de las niñas y niños, con sus respectivas actividades y diferencias entre la Educación Infantil y Primaria. La persona encargada de la formación tendrá alrededor de 30 minutos explicar dichas sesiones, y además se les enviará una adaptación del presente documento para que puedan analizarlo con más tiempo.

4. Espacios de dudas y sugerencias

Como último apartado, antes de finalizar las formaciones se dará un espacio para que expongan sus dudas y/o sugerencias que puedan tener, y, la profesional encargada de llevar a cabo el Programa, tratará de resolver cualquier información que haya podido ser confusa o atender propuestas que sugieran añadir al Programa desde su punto de vista como docentes.

⁴³ Extraído de: <https://youtu.be/7hBX7YUAx2I>

FAMILIAS

Hasta aquí se ha presentado, por un lado, una Intervención hacia los niños y niñas de 3 a 8 años bajo la justificación de pertenecer a un nivel evolutivo óptimo para promover un desarrollo en valores de igualdad; y por otro lado, una Intervención teórico-práctica hacia el profesorado por la ausencia de formación en género, y en consecuencia, por la perpetuación de roles y estereotipos sexistas que influyen en la educación. Sin embargo, teniendo en cuenta que la educación en valores depende en gran parte de la familia, y que, para la eficacia del Programa se ha enfatizado en la importancia de la coherencia en el entorno de los menores, es imprescindible que las madres, padres o tutores de los niños estén sensibilizados con el modelo de la coeducación y los valores que lleva consigo. Así, aunque de forma complementaria a las anteriores intervenciones, se pretende llegar a las familias que rodean el colegio mediante dos formaciones en género, en las que al mismo tiempo que pueden desarrollar una conciencia crítica sobre la igualdad, sean conocedores del trabajo que se va a realizar con sus hijos e hijas.

Los resultados de las encuestas del CEIP Nuestra Señora del Pilar muestran una baja participación de las familias, por lo que para promover una mayor asistencia a las formaciones, se sugiere como posible solución la contratación de dos monitores/as que atiendan a los niños mientras se están realizando dichas sesiones. Además podría establecerse previamente una encuesta en la que seleccionen el horario y día en el que la mayoría de las familias tengan disponibilidad. De esta forma podría conseguirse una participación más alta en las formaciones, y por ende, en el caso de que el Programa fuera exitoso, el desarrollo de los menores bajo un contexto de valores igualitarios.

Las personas que se beneficiarían del Programa serían las madres, padres o tutores cuyos hijos o hijas pertenezcan a los cursos de Educación Infantil o primero y segundo de Educación Primaria.

En cuanto a la Intervención de las familias, van a realizarse de manera similar a las del profesorado pero aplicando soluciones en las relaciones intrafamiliares, y tratando de introducir, simultáneamente, las explicaciones del Programa que se aplicará al alumnado. Por ello, en la descripción de los siguientes apartados muchas de las actividades solamente se nombrarán, ya que son las mismas que las del profesorado, y las que cambian, se describirán adaptándose al contexto familiar. Así, las temáticas principales son las mismas que el resto de intervenciones:

- 1) Los estereotipos y roles de género
- 2) Las emociones
- 3) La violencia de género y las relaciones interpersonales
- 4) El lenguaje y los modelos de referencia

1ª FORMACIÓN

Estructuralmente las únicas diferencias son, que el anterior apartado 1 será eliminado, puesto que no se requiere fomentar una especial relación de cercanía con la experta en género; y una extensión de los apartados actuales 2 y 3 para explicar las sesiones que recibirán sus hijos.

En cuanto al nuevo apartado 1 de la dinámica grupal, se mantendrá sin ningún cambio. Así, la duración será de un total de 2 horas y cuarto, distribuidas de la siguiente forma:

Tabla 10. Estructuración 1^a formación de las familias

| TIEMPO | CONTENIDO |
|------------|---|
| 15 minutos | 1. Dinámica grupal para la concienciación de perspectivas |
| 45 minutos | 2. Estereotipos y roles de género |
| 20 minutos | 3. Explicación de sesiones 1, 2, 3 y 4 de la Intervención al alumnado |
| 45 minutos | 3. Emociones |
| 10 minutos | 4. Explicación de la sesión 5 de la Intervención al alumnado |

2. Estereotipos y roles de género

Tabla 11. 1^a formación de las familias – estereotipos y roles de género

| 1 ^a FORMACIÓN | ESTEREOTIPOS Y ROLES |
|--|---|
| <p>OBJETIVOS</p> <p>- Objetivos específicos 1.1, 1.2 y 2.2</p> <p>- Objetivos operativos:</p> <p>1.1.1: reducir el nivel de sexismo en las familias</p> <p>1.1.2: concienciar a las familias sobre educar en igualdad</p> <p>1.2.1: impartición de la totalidad del contenido del Programa</p> <p>2.2.1: disminuir la influencia de roles y estereotipos de género sobre el alumnado</p> <p>2.2.2: reducción de actitudes sexistas del alumnado</p> | <p>CONTENIDOS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Presentación del marco teórico - Debate grupal - Soluciones a situaciones que reflejen estereotipos de género desde la familia <p>RECURSOS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fotocopias de las situaciones hipotéticas que reflejan estereotipos de género - Listas de control |

CONTENIDO QUE SE MANTIENE:

Marco teórico

Puesta en común de conclusiones

CONTENIDO QUE SE ADAPTA:

Soluciones desde el contexto familiar: tras la sensibilización anterior con los estereotipos y roles de género, en este apartado se tratará de buscar soluciones a posibles situaciones con las que se encuentren en el parque, en casa, haciendo la compra etc. donde aparezcan estereotipos que mantengan situaciones de desigualdad de género. Para ello, se hará el mismo procedimiento que en el profesorado, se les repartirá de forma aleatoria una de las siguientes situaciones:

- “Llega el cumpleaños de tu hija/o y como todos los años, tienes un familiar que le regala juguetes, ropa etc. muy estereotipados. ¿Qué harías en esta situación?”
- “A la hora de llevar a tu hija/o al colegio, en la puerta se encuentra con un compañero de clase y ve que tiene las uñas pintadas de colores, entonces tu hijo/a le dice que solo pueden llevar las uñas pintadas las niñas. ¿Qué harías en esta situación?”.
- “Se acerca Navidad y vais a un centro comercial, entras con tu hija/o a una tienda de juguetes y ves que hay un pasillo rosa con juguetes estereotípicamente de niña (cocinitas, muñecas, maquillaje etc.) y otro azul con juguetes estereotípicamente para niño (herramientas de construcción, espadas, coches etc.). ¿Qué harías en esta situación?”

Una vez que hayan puesto soluciones individuales, deberán localizar a las personas con las que comparten la misma situación y sopesar una conclusión en común. Finalmente, cada grupo compartirá con el resto de personas lo que han decidido hacer, y la persona experta en igualdad deberá dar un *feedback* hacia esas acciones y sugerir alternativas, en su caso.

Tras esta actividad se explicará las sesiones 1, 2, 3 y 4 del alumnado, para que comprendan el trabajo que se realizará con ellos y puedan relacionarlo con los conceptos de la formación.

3. Emociones

Tabla 12. 1^a formación de las familias – emociones

| 1 ^a FORMACIÓN | EMOCIONES | |
|--|--|---|
| OBJETIVOS | CONTENIDO | RECURSOS |
| <p>- Objetivos específicos 1.1, 1.2, 2.2 y 2.3</p> <p>- Objetivos operativos:</p> <p>1.1.1: reducir el nivel de sexismo en las familias</p> <p>1.1.2: concienciar a las familias sobre educar en igualdad</p> <p>1.2.1: impartición de la totalidad del contenido del Programa</p> <p>2.1.1: reducción de actitudes sexistas del profesorado</p> <p>2.2.1: disminuir la influencia de roles y estereotipos de género sobre el alumnado</p> <p>2.2.2: reducción de actitudes sexistas del alumnado</p> <p>2.3.1: reducción de la violencia del alumnado</p> | <p>- Presentación del marco teórico</p> <p>- Aplicación de la Estrategia Cuádruple en el contexto familiar</p> | <p>- Esquemas de apoyo para el marco teórico</p> <p>- Listas de control</p> |

CONTENIDO QUE SE MANTIENE:

Marco teórico: aunque este apartado no se modifique, se tratará de explicar de una forma menos técnica. Ya que, en este caso el objetivo no es tanto una interiorización de la *Estrategia Cuádruple*, sino sensibilizar sobre la importancia de una educación afectivo-emocional y sexual adecuada para promover unos vínculos positivos y respetuosos, y así construir un ambiente igualitario.

CONTENIDO QUE SE ADAPTA:

Aplicación de la Estrategia Cuádruple en el contexto familiar: en este caso se van a proponer formas en las que se puede intervenir en cada frente.

- Frente afectivo:

- Promover su capacidad de responsabilización de sus actos, en lugar de la culpa, cuando hace algo mal. Por ejemplo si se le cae el vaso de agua comiendo, responder con lo siguiente “no pasa nada, nos puede pasar a cualquiera, pero como ha sido a ti a quien se le ha caído, tienes que encargarte de recogerlo y limpiar”.
- Cuando fracasen en algún aspecto de su rutina, tratar de ser su apoyo emocional y motivarles a que continúen intentándolo. Hay que tener en cuenta que para ellos, los padres son su figura de autoridad de referencia, y si perciben una confianza en ellos, se sentirán más capaces de realizar cualquier tarea.
- Es importante darles un espacio para transmitir sus miedos y preocupaciones, y tratar de ayudarles a resolverlos, acompañándolo de una respuesta afectiva para que se sientan en un ambiente de protección ante esa falta de seguridad que pueden manifestar.
- Promover el desarrollo de su autonomía para que sean capaces de tomar decisiones propias. Por ejemplo, dándoles en casa tareas como recoger siempre su servilleta y cubertería al terminar de comer, darle de comer a la mascota de la casa etc.

- Frente conductual 1 y 2:

- Reforzamiento diferencial de conductas alternativas (RDA): es una técnica psicológica utilizada en modificación de conducta para aumentar la frecuencia de una conducta adaptativa o deseable, y reducir los comportamientos no deseados. Por ejemplo, cuando muestren conductas agresivas en casa, como tirar una silla o dar pataletas en el suelo, se debe ignorar su conducta; y reforzar aquellas conductas alternativas que fomenten un buen manejo de las emociones.

- Frente cognitivo:

- Crear momentos en casa en lo que puedan hablar sobre el descubrimiento de su propio cuerpo, para eliminar los tabúes sociales. Además, se deben tratar de forma natural y sin juicios.

Tras esta actividad se explicará la sesión 5, para que comprendan el trabajo que se realizará con ellos y puedan relacionarlo con los conceptos de la formación.

2^a) FORMACIÓN

La estructura de esta segunda formación tiene dos cambios, por un lado, la eliminación del anterior punto 1; y por otro lado, la explicación de las sesiones del alumnado tras cada temática

correspondiente. En cuanto al nuevo apartado 1 del espacio de dudas y sugerencias, se mantendrá sin ningún cambio.

Así, la duración será de un total de 2 horas y cuarto distribuidas de la siguiente forma.

Tabla 13. Estructuración 2^a formación de las familias

| TIEMPO | CONTENIDO |
|------------|---|
| 45 minutos | 1. Violencia de Género y relaciones interpersonales |
| 15 minutos | Explicación de sesiones 6, 7 y 8 de la Intervención al alumnado |
| 45 minutos | 2. Lenguaje y modelos de referencia |
| 15 minutos | Explicación del material adicional de la Intervención al alumnado |
| 15 minutos | 3. Espacio de dudas y sugerencias |

1. Violencia de género y relaciones interpersonales

Tabla 14. 2^a formación de las familias – violencia de género y relaciones interpersonales

| 2 ^a FORMACIÓN | VIOLENCIA DE GÉNERO Y RELACIONES INTERPERSONALES | |
|---|---|---|
| OBJETIVOS | CONTENIDO | RECURSOS |
| <ul style="list-style-type: none"> - Objetivos específicos 1.1, 1.2, 2.2 y 2.3 - Objetivos operativos: <ul style="list-style-type: none"> 1.1.1: reducir el nivel de sexismo en las familias 1.1.2: concienciar a las familias sobre educar en igualdad 1.2.1: impartición de la totalidad del contenido del Programa 2.1.1: reducción de actitudes sexistas del profesorado 2.2.1: disminuir la influencia de roles y estereotipos de género sobre el alumnado 2.2.2: reducción de actitudes sexistas del alumnado 2.3.1: reducción de la violencia del alumnado | <ul style="list-style-type: none"> - Marco teórico sobre la violencia de género - Exposición de mitos sobre la violencia de género - Aplicar soluciones desde el contexto familiar | <ul style="list-style-type: none"> - Ordenador - Proyector - Listas de control |

CONTENIDO QUE SE MANTIENE:

Sensibilización

Contraste de mitos

CONTENIDO QUE SE ADAPTA:

Soluciones desde el contexto familiar: es importante transmitir a las familias que una intervención en violencia de género es difícil en estas edades tan tempranas, pero que, sin embargo, la forma de educarles sí que influye en que en un futuro puedan desarrollar relaciones interpersonales violentas o negativas. Por tanto, desde la prevención, las principales habilidades son las siguientes:

- Educación en igualdad: es uno de los objetivos de la coeducación, y el principal de este Programa, por lo que a través de las dos formaciones a familias se pretende concienciar en la implicación con esta educación.
- Tolerancia a la frustración: es importante que las madres, padres o tutores conozcan que, junto a las actitudes sexistas, la baja tolerancia a la frustración está muy relacionada con la aparición de la violencia de género (Gómez et al., 2014: 156). Esta intolerancia de la frustración, hace que aparezcan sentimientos de malestar, y ello, en ocasiones implica no respetar límites y despertar conductas violentas (Ostrosky y Ardila, 2017: 8). Para ejemplificar este concepto se les mostrará el *test de marshmallow*⁴⁴ en el que dejan a niños y niñas solos en una sala ante un malvavisco y les piden que esperen; por tanto se observa como muestran esa frustración y malestar a través de sus expresiones faciales y corporales. Desde la educación de las niñas y niños, se puede trabajar a través del manejo emocional. Algunas áreas desde las que se puede desarrollar son las siguientes:⁴⁵
 - Poner límites y normas: se pueden exponer de manera verbal, o si se observa un constante traspaso de límites, se puede realizar una tabla con normas y consecuencias en caso de no cumplirlas.
 - Mantenerse firme ante sus rabietas: por ejemplo utilizando la técnica RDA e ignorando este tipo de conductas.
 - No ceder ante cualquier capricho: si se les permite todo lo que desean, al final estamos fomentando una baja tolerancia a la frustración. Por tanto, es importante establecer unos límites y enseñarles a manejar su malestar.
 - Educarles en el esfuerzo: como complemento al área anterior, cuando manifiesten el deseo de un capricho, motivarles a trabajar para conseguirlo, por ejemplo si quiere un día en el supermercado una bolsa de chucherías, decirle que las puede conseguir si a lo largo de esa semana ayuda a limpiar el jardín.
 - Utilizar el modelamiento para darles ejemplo: de nuevo es necesaria una coherencia entre el propio comportamiento y los valores que tratamos de enseñarles. Es decir, si el comportamiento del adulto ante un hecho frustrante es la agitación y agresividad, a través de la observación los niños también puede estar aprendiéndolo.

⁴⁴ Extraído de: <https://youtu.be/bdYcgb0-nsA>

⁴⁵ Las áreas se presentan con algunos ejemplos de posibles situaciones, pero en las formaciones se transmitirá que el principal objetivo es que interioricen las áreas en las que se manifiesta la frustración, para poder poner soluciones dependiendo del contexto.

- Fomentar que expresen sus sentimientos: la frustración crea un gran malestar, por tanto, es importante guiarles hacia la comunicación de lo que están sintiendo con verbalizaciones como “estás enfadado porque te cuesta abrocharte los botones”.
- Diálogo y resolución no violenta de conflictos: promover la comunicación, en lugar del uso de la violencia cuando se encuentran ante un conflicto es fundamental para construir sus relaciones con su entorno bajo el respeto, y así eliminar las posibles desigualdades que puedan surgir respecto sus iguales. Dos formas básicas de intervenir son las siguientes:
 - Aplicando la técnica RDA descrita en el frente conductual de la *Estrategia Cuádruple*, cuando muestren rabietas o conductas violentas.
 - Guiarles hacia la comunicación de sus sentimientos y escucharles: por ejemplo, si han tenido un conflicto en el parque jugando, apartarles de ese contexto y dedicar tiempo a escuchar lo que están sintiendo.

Por tanto, es fundamental que sean conscientes de la importancia de promover estos tres elementos para prevenir la construcción de relaciones bajo la desigualdad, y la aparición de violencia.

Tras esta actividad se explicará las sesiones 6, 7 y 8 del alumnado, para que comprendan el trabajo que se realizará con ellos y puedan relacionarlo con los conceptos de la formación.

2. Lenguaje y modelos de referencia

Tabla 15. 2^a formación de las familias – lenguaje y modelos de referencia

| 2 ^a FORMACIÓN | LENGUAJE Y MODELOS DE REFERENCIA |
|---|--|
| <p>OBJETIVOS</p> <p>- Objetivos específicos 1.1, 1.2 y 2.2</p> <p>- Objetivos operativos:</p> <p>1.1.1: reducir el nivel de sexismo en las familias</p> <p>1.1.2: concienciar a las familias sobre educar en igualdad</p> <p>1.2.1: impartición de la totalidad del contenido del Programa</p> <p>2.1.1: reducción de actitudes sexistas del profesorado</p> <p>2.2.1: disminuir la influencia de roles y estereotipos de género sobre el alumnado</p> <p>2.2.2: reducción de actitudes sexistas del alumnado</p> <p>2.3.1: reducción de la violencia del alumnado</p> | <p>CONTENIDO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Actividad dinámica de personajes ilustres - Marco teórico en relación a la influencia de los modelos de referencia y el lenguaje - Soluciones desde el contexto familiar <p>RECURSOS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Folios - Bolígrafos - Pizarra - Listas de control |

CONTENIDO QUE SE MANTIENE:

Personajes ilustres

Marco teórico

CONTENIDO QUE SE ADAPTA:

Soluciones desde el contexto familiar: en los apartados anteriores observarán que los estereotipos se encuentran tanto en los modelos de referencia como en el lenguaje, por tanto, las soluciones que se tomen tienen que abarcar ambos problemas.

- Modelos de referencia: es importante transmitir a las familias que dentro del hogar también estamos dando ejemplo a los menores, puesto que al igual que en las diferentes áreas escolares, en casa también se deben cambiar los roles de género para que ello no influya en el desarrollo de los niños y niñas. Es decir, si las tareas del hogar se distribuyen equitativamente, por aprendizaje vicario, dichas prácticas serán las que lleven a cabo los niños en su adultez. De esta forma, se rompe el bucle continuo de reproducción de roles sexistas. Además, como recomendaciones, se recogerán en un documento todos los materiales del anexo 16 sobre los cuentos con valores coeducativos, y se les enviará por correo o entregará impreso.
- Lenguaje: igual que en el profesorado.

Tras esta actividad se explicará la forma en la que se intervendrá con el alumnado en esta temática mostrándoles algunos de los ejemplos que se impartirán en las asignaturas de Educación Primaria, y se les entregará, como ya se ha mencionado, un listado con recomendaciones de cuentos.

4.4. Evaluación y retroalimentación

Tan importante es realizar un buen programa de intervención como establecer la forma en la que será evaluado y estructurar el proceso a seguir. Y no solo eso, sino también proponer las posibles acciones consecutivas en función de los resultados que se obtengan tras la aplicación del Programa.

En relación a la evaluación de las intervenciones, se deberán llevar a cabo en tres momentos temporales, el primero antes de la implantación del Programa (pre-intervención), donde se repartirán todos los cuestionarios a las familias y profesorado para obtener un primer análisis de la situación, que sumará información a los datos ya obtenidos y aportados por el CEIP Nuestra Señora del Pilar; y también se llevará a cabo la observación directa de la elección de juguetes por parte del alumnado. Una segunda evaluación se realizará después de la aplicación de las intervenciones (post-intervención), donde se llevarán a cabo los mismos pasos que en la pre-intervención, y además también se tendrán que comprobar las hojas de registro rubricadas sobre conductas violentas y el calendario de registro, técnicas mencionadas previamente. Por último, se llevará a cabo una evaluación longitudinal, tras 6 meses de la implementación del Proyecto, en la que se distribuirán los tests a los adultos y se observará de nuevo la elección de juguetes por parte de los niños. Tanto la post-intervención como la evaluación longitudinal se hacen con el objetivo de comprobar si los objetivos operativos, y por ende, los objetivos principales del Programa, se han conseguido.

Las personas encargadas de llevar a cabo estos procesos serán el profesorado y la persona experta en género. Los docentes gestionarán principalmente las acciones de registro, por un lado la de

reflejar en el calendario trimestral qué día ha sido impartido cada material o actividad; y por otro lado, la de registrar en una hoja de registro rubricada, previamente mencionada, el número de conductas violentas que presenta cada alumno durante el trimestre posterior a la implantación del Programa. Así, posteriormente la persona experta en género y encargada de llevar a cabo las intervenciones, podrá comprobar si se han impartido el 100% de los materiales y sesiones; y de sumar todas conductas agresivas registradas en el trimestre posterior, hacer una media de las mismas, y compararla con las anotadas por el centro en el expediente escolar de los mismos alumnos durante el año anterior, para observar si se han reducido en un 50%. De esta forma podrá analizarse si se cumplen los objetivos operativos 1.2.1. y 2.3.1., respectivamente. Igualmente el profesional en género se encargará de examinar el resto de instrumentos utilizados y descritos en el siguiente párrafo junto al procedimiento de análisis que deberá llevarse a cabo. Cada sector de la población que se beneficia del presente Proyecto (alumnado, profesorado y familias) requiere una serie de instrumentos específicos para medir el cumplimiento de los objetivos operativos, y por ende, de la eficacia del Programa.

En primer lugar, para la evaluación de las niñas y niños, concretamente para llevar a cabo la observación directa, se llamará a cada alumno mientras desarrollen una actividad rutinaria en clase, y se les llevará, individualmente, a una sala del colegio en la que dispondrán de cuatro juguetes estereotípicamente femeninos (una muñeca, una cocinita, una Barbie y maquillaje de juguete) y cuatro juguetes estereotípicamente masculinos (coches, herramientas, pelota de fútbol y un camión de juguete). Seguidamente se les dejará un tiempo para jugar con los objetos que deseen, dándoles la opción de cambiar de juguete cuantas veces quieran. Para medir se utilizará la técnica de duración, es decir, se dará tres minutos en total y se medirá a través de un cronómetro todo el tiempo que ha estado jugando con el objeto que se ajuste al estereotipo social al que pertenece. Si es entre 2 y 3 minutos se calificará como “alto comportamiento basado en roles de género”; entre 1 y 2 minutos como “medio”; y entre 0 y 1 minuto como “bajo”. Solo se contabilizará el tiempo que hayan estado jugando con un juguete que coincida con su rol de género (si cambia de juguete se pausará el cronómetro, y si vuelve a utilizar un juguete estereotípicamente femenino o masculino se seguirá contabilizando junto al tiempo anterior). Dichos datos se apuntarán en el citado cuaderno de campo, para analizar en la post-intervención y seis meses después, si al menos el 80% del alumnado puntúa como “bajo comportamiento basado en role de género”, y observar si se alcanza el objetivo operativo 2.2.1. Éste cuaderno también será utilizado para apuntar información extra que pueda estar surgiendo en el momento. Por ejemplo, si durante la elección de juguetes el niño se distrae porque suena el timbre, se puede anotar en el cuaderno este hecho para evitar dicho problema la próxima vez; o también si hay algún caso particular que llame la atención, como por ejemplo que a un niño que le cree especial malestar permanecer en esa sala, poder comentarlo con el docente y así mejorar en la siguiente observación.

Y, en cuanto al instrumento cuantitativo, se distribuirá entre las familias del alumno/a el citado test *Pre-Schoool Activities Inventory* (PSAI) de GOLOMBOK Y RUST (1993) traducido al castellano (anexo 5) en los tres momentos temporales, para comparar si se reducen las conductas sexistas de todo el alumnado. El cuestionario cuenta con una escala Likert de 1 (nunca) a 5 (siempre). Dicha reducción del nivel de sexismo se comprobará si los resultados muestran, tal y como se explica en el

objetivo operativo 2.2.2,⁴⁶ una media de puntuaciones globales de 1 a 2 puntos en la fase post-intervención; o, en el caso de no llegar a ese mínimo, que en una comparación con las puntuaciones pre-intervención, se hayan reducido estas actitudes sexistas al menos 1,5 puntos. Además en ambas opciones, tras la evaluación 6 meses después, deben mantenerse las mismas puntuaciones que en la fase post-intervención, como mínimo.

En segundo lugar, se distribuirá entre todos los docentes la ya mencionada *Escala de Actitudes del Profesorado hacia la Coeducación* (Rebollo et al., 2011) (anexo 4) en la que se evalúan tres ámbitos: el sociocultural, el relacional y el personal, a través de 30 ítems con una escala Likert del -2 (completamente en desacuerdo) al 2 (completamente de acuerdo). Esta escala será utilizada para alcanzar dos objetivos operativos, por un lado, para el objetivo operativo 2.1.1 relacionado con el cambio de actitudes sexistas del profesorado, se usarán la totalidad de los ítems; y, por otro lado, para alcanzar el objetivo 1.2.2 sobre el favorecimiento del uso del lenguaje y comunicación no sexista por parte de los maestros, se tendrán en cuenta solamente los ítems del 11 al 20, pertenecientes a la escala sub-relacional y que evalúan en profundidad cómo es la comunicación y lenguaje de los docentes durante el desarrollo de sus clases. Asimismo, ambos procedimientos de análisis se llevarán a cabo de la misma forma. De nuevo, tendrá que ser repartida en los tres momentos temporales, para comprobar que los resultados muestren una media de puntuaciones globales de -2 a -1 puntos (porque son los mínimos de la escala) en la fase post-intervención; o, en el caso de no llegar a ese mínimo, que en una comparación con las puntuaciones pre-intervención, se hayan reducido estas actitudes sexistas al menos 1,5 puntos (porque la escala en este caso cuenta con cinco puntos de diferencia en lugar de seis). Además en ambas opciones, tras la evaluación 6 meses después, deben mantenerse las mismas puntuaciones que en la fase post-intervención, como mínimo.

En tercer lugar, para las familias, se distribuirá la citada *adaptación del Inventory de Sexismo Ambivalente* (ASI) de CÁRDENAS et al. (2010) (véase en anexo 3), el cual, a través de 22 ítems analiza la existencia de actitudes sexistas, y cuenta con las siguientes dos subescalas: sexismo hostil o benévolos. El Inventory tiene una escala Likert de 1 (totalmente en desacuerdo) a 6 (totalmente de acuerdo), así, las puntuaciones con una media de 5 a 6 puntos muestran una alta carga de actitudes de discriminación hacia las mujeres, y una media de 1 a 2 puntos implica un nivel bajo de dicha discriminación. Por tanto, para conseguir que tras la Intervención haya un nivel bajo de actitudes sexistas en todas las familias (objetivo operativo 1.1.1), la media de puntuaciones globales deberá ser de 1 a 2 puntos en la fase post-intervención (puesto que es el mínimo de la escala); o, en el caso de no llegar a ese mínimo, que en una comparación con las puntuaciones pre-intervención, se hayan reducido estas actitudes sexistas al menos 2 puntos (porque en este caso cuenta con seis puntos de diferencia). Además en ambas opciones, tras la evaluación 6 meses después, deben mantenerse las mismas puntuaciones que en la fase post-intervención, como mínimo.

También, para la Intervención en familias y poder cumplir con el objetivo operativo 1.1.2 sobre la implicación de las mismas en la educación en igualdad de sus hijos e hijas, se deberá registrar en las citadas listas de control una participación de al menos un 70% de familias (como mínimo un

⁴⁶ Ibídem p. 30.

miembro encargado del menor) en cada una de las formaciones. Dichas listas de control, de las cuales deberá encargarse el profesional que lleve a cabo todas intervenciones, tendrán que tenerse en cuenta a la hora de procesar los datos, es decir, comprobar quienes y cuantos han asistido a cada sesión (alumnado) y formación (profesorado y familias), por si pudiese influir en los resultados finales.

El procesamiento de los resultados que se esperan, mencionados en los párrafos anteriores, se llevarán a cabo a través del *programa estadístico SPSS*, para obtener las puntuaciones medias de cada test, y poder compararlo con los tres momentos temporales de la evaluación. Dicho análisis se llevará a cabo mediante la comparación de medias con una *prueba t de Student*, la cual se utiliza con un tamaño muestra pequeño (en este caso solo es la población de una parte del colegio) y para la comparación de dos medias (en este caso hay dos comparaciones: la pre-intervención con la post-intervención; y la post-intervención con la evaluación longitudinal, 6 meses después). Asimismo, tras este análisis deberían cumplirse los resultados citados, y tomar nuevas medidas en función de si ha habido éxito o fracaso.

4.4.1. Retroalimentación

Por tanto, tras la evaluación, deben tenerse en cuenta las diferentes posibilidades que pueden ocurrir en los resultados para poder solventar dichos problemas y promover la eficacia del presente Programa. A continuación se presenta en un listado las posibles opciones en las que las intervenciones pueden considerarse como no exitosas, seguidas de las acciones a llevar a cabo.

- En el caso de que en la post-intervención se cumplieran los objetivos operativos, pero no en la evaluación longitudinal, 6 meses después: se podría observar que el Programa ha sido exitoso, pero no se ha mantenido en el tiempo. Por tanto una posible solución podría ser la repetición de algunas sesiones o formaciones a lo largo del resto del curso, para que además de interiorizar los valores igualitarios durante el trimestre que se aplicase la Intervención, extendiéndolo durante más tiempo pudieran generalizarse estos conocimientos en mayor medida, extendiéndolos durante más tiempo.
- Sí ocurriese lo contrario, y en la evaluación longitudinal se obtuvieran los resultados deseados pero en la post-intervención no, a pesar de que esto sea extraño: debería añadirse una tercera medición en el tiempo. Por ejemplo después de un año de la implementación del Programa, para comprobar si se siguen manteniendo los mismos valores de éxito que 6 meses después, y en el caso de ser así, las intervenciones de considerarían exitosas; y por el contrario, si esto no ocurriese, el Programa habría fallado (en el siguiente párrafo se citan las posibles soluciones).
- En el caso en que no se cumpliese ninguno de los objetivos operativos, el Programa se consideraría como fallido, y deberían analizarse las posibles causas para mejorarlo y poder aplicarse de nuevo. Para dicha mejora se tendría en cuenta, por un lado, el citado cuaderno de campo⁴⁷ que recoge las expectativas del profesorado en la primera formación y en la reunión post-intervención, para comprobar en qué medida se han cumplido dichas

⁴⁷ Ibídem p. 43.

expectativas y qué propuestas de mejora han comentado; y por otro lado, el diseño del Programa de intervención en sí, los objetivos propuestos, sus indicadores y la oportunidad y procedencia de los valores de éxito asignados a los mismos. De igual forma, la propia retroalimentación del profesional encargado de llevar a cabo todas intervenciones. Así, una vez mejorado, se podría volver a aplicar. También, en el caso de valorarse que el problema haya podido ser la escasez de tiempo invertido, podrían ampliarse dichas sesiones y formaciones.

- Sí se han conseguido alcanzar algunos objetivos y otros no: deberán mejorarse o ampliarse aquellas sesiones y formaciones aplicadas para cada uno de los objetivos operativos fallidos, haciendo el mismo procedimiento que en el anterior párrafo, y repitiendo y evaluando posteriormente dichos apartados. Por ejemplo, si se han conseguido todos objetivos operativos menos el 2.3.1 en relación a la reducción de conductas violentas del alumnado, se tendrá que profundizar en lo que ha podido ocurrir, mejorar dichas sesiones y repetirlas; o ampliarlas, en su caso.

4.5 Calendarización

El diseño del presente Programa se ha configurado mediante sesiones y formaciones que pueden adaptarse a cualquier momento del curso. Sin embargo es recomendable elegir un trimestre escolar para proceder a su implementación y que las personas involucradas en las intervenciones relacionen las temáticas y actividades entre sí, para ser más capaces de interiorizar lo aprendido.

A pesar de que sea a elección del centro, a continuación se va a presentar una propuesta de aplicación en el primer trimestre escolar del curso 2020-2021.

Imagen 1. Calendarización

| SEPTIEMBRE | | | | | | | OCTUBRE | | | | | | |
|------------|----|----|----|----|----|----|---------|----|----|----|----|----|----|
| L | M | X | J | V | S | D | L | M | X | J | V | S | D |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | | | | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 |
| 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 |
| 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 |
| 28 | 29 | 30 | | | | | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 | 31 | |

| NOVIEMBRE | | | | | | | DICIEMBRE | | | | | | |
|-----------|----|----|----|----|----|----|-----------|----|----|----|----|----|----|
| L | M | X | J | V | S | D | L | M | X | J | V | S | D |
| | | | | | | 1 | | | | | | | |
| 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 |
| 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 |
| 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 |
| 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 28 | 29 | 30 | 31 | | | |
| 30 | | | | | | | | | | | | | |

- ✓ Intervención alumnado: se tratará de escoger un día cada semana, a ser posible el mismo siempre, para que el alumnado pueda asociar dicho día con la formación en género y se facilite la relación de conceptos y valores de las que se compone cada sesión⁴⁸.
- ✓ Intervención profesorado: las dos formaciones tratarán de hacerse seguidas y una semana antes de la Intervención con el alumnado. Así, podrán disponer de más tiempo para poder leer individualmente el Programa, y estar preparados para la observación e intervención junto al profesional en género durante las sesiones con los niños y niñas.
- ✓ Intervención familias: se realizarán las formaciones en dos días consecutivos, y se podrán aplicar en cualquier momento del trimestre, puesto que el cambio de actitud en la familia y en el alumnado se pretende obtener de forma paralela, y a diferencia del profesorado, no estarán presentes durante las sesiones con los niños y niñas.
- ✓ Evaluación pre-intervención: se procederá al reparto de los cuestionarios a las familias: adaptación del *Inventario de Sexismo Ambivalente* (ASI) y test *Pre-Schoool Activities Inventory* (PSAI); y al profesorado: la *Escala de Actitudes del Profesorado hacia la Coeducación*. Este mismo día el profesional en género realizará la observación directa al alumnado, y apuntará los resultados en el citado cuaderno de campo. Se dará un margen de una semana para poder recoger dichos datos antes de que comience la implementación de las sesiones del alumnado y formaciones de los adultos.
- ✓ Evaluación post-intervención: se procederá al reparto de los mismos tests que en la pre-intervención, y además también se recogerá el registro de la hoja de registro rubricada para conductas violentas, y los calendarios trimestrales para observar si se han implementado la totalidad de materiales y sesiones.
- ✓ Reunión post-intervención con profesorado: en esta sesión se evaluará en la medida en la que las expectativas del profesorado se han cumplido, dudas que tengan, y mejoras para poder implementar en la retroalimentación en caso de que el Programa no sea exitoso.
- ✓ Evaluación longitudinal → 18 de junio: se realizará una evaluación 6 meses después de la implementación del Programa para observar si se mantienen los resultados. Para ello se llevará a cabo el mismo procedimiento que en la pre-intervención de la distribución de cuestionarios y sesión de observación.

4.6. Recursos humanos y materiales

A continuación se muestran los recursos humanos y materiales con su respectivo coste económico, aunque los materiales no serían necesarios si los aportase el CEIP Nuestra Señora del Pilar.

⁴⁸ En el calendario no se han señalado las sesiones de la temática de lenguaje y modelos de referencia del alumnado, porque será implementado de forma transversal en cada asignatura. Pero ello no exime la debida anotación por parte de los docentes de dichas sesiones en el registro del calendario trimestral para comprobar si se ha impartido todo el material.

También se añaden, bajo cada partida presupuestaria, el resto de recursos que son necesarios igualmente.

Tabla 16. Recursos humanos

| RECURSOS HUMANOS | CANTIDAD/ Horas | PRECIO/ hora | TOTAL |
|-------------------------------|-----------------|--------------|-------|
| 2 monitores/as | 4 | 50€ | 200€ |
| Profesional experta en género | 15 | 50€ | 750€ |
| TOTAL | - | - | 950€ |

Otros recursos humanos también son el profesorado, el alumnado, las familias y las personas que componen la dirección del centro, puesto que éstos últimos son los que aceptarían o rechazarían la aplicación del presente Programa y estarían directa y activamente implicados en el mismo.

Tabla 17. Recursos materiales

| RECURSOS MATERIALES | CANTIDAD | PRECIO/unidad | TOTAL |
|--|------------|---------------|---------|
| Ovillo de lana | 1 | 3€ | 3€ |
| Lápices de colores | 3 paquetes | 4,53€ | 13,59€ |
| Bolígrafos | 3 paquetes | 6,98€ | 20,94€ |
| Folios | 1 paquete | 7,95€ | 7,95€ |
| Bolsas de caramelos | 151 | 30 cent. | 45,3€ |
| Ordenador | 1 | 329€ | 329€ |
| Proyector | 1 | 129€ | 129€ |
| Pizarra | 1 | 32,82€ | 32,82€ |
| Fotocopias | - | - | - |
| <i>Las chicas y los chicos también... ¡pueden!</i> | 1 | 14,95 € | 14,95 € |
| <i>Todos somos diferentes</i> | - | - | - |
| <i>Daniela pirata</i> | 1 | 14,15€ | 14,15€ |
| <i>Vivan las uñas de colores</i> | 1 | 14,15€ | 14,15€ |
| <i>Los pendientes que perdí</i> | 1 | 11,40€ | 11,40€ |
| <i>Guapa</i> | 1 | 13,30€ | 13,30€ |
| <i>Princesa Kevin</i> | 1 | 12,30€ | 12,30€ |
| <i>Edu se viste de princesa</i> | 1 | 14,25€ | 14,25€ |
| <i>El niño que no quería ser azul y la niña que no quería ser rosa</i> | 1 | 12,30€ | 12,30€ |
| <i>¿Hay algo más aburrido que ser una princesa rosa?</i> | 1 | 14,22€ | 14,22€ |
| <i>La mitad de Juan</i> | - | 7,6€ | 7,6€ |
| TOTAL | - | - | 710,22€ |

Otros recursos materiales son los instrumentos a utilizar:

- *Adaptación del Inventory de Sexismo Ambivalente (ASI); Escala de Actitudes del Profesorado hacia la Coeducación; Pre-Schoool Activities Inventory (PSAI).*
- Listas de control.
- Calendario trimestral.
- Hoja de registro rubricada.
- Cuaderno de campo.

5. CONCLUSIONES

Como se ha visto a lo largo de este documento, en la actualidad todavía se observan grandes diferencias entre las oportunidades y situaciones que tienen las mujeres y los hombres en la sociedad, ya sea en el ámbito laboral, en los modelos de referencia, en el lenguaje sexista, la forma de comunicarse y expresarse emocionalmente, el grave problema social de la violencia contra las mujeres, y en general la alta carga de estereotipos de género sexistas que pueden observarse en la vida cotidiana de las personas. La desigualdad de género es un problema estructural que ha dominado la cultura durante siglos, en los que por razón de sexo, la mitad de la población mundial, es decir, las mujeres, han sido discriminadas y relegadas a un segundo plano.

Bajo mi punto de vista, han sido muchas las autoras y autores que han estudiado y tratado de sensibilizar a la población sobre la existencia de una desigualdad de género, por lo que ahora, a pesar de seguir estudiando estos fenómenos sociales, tenemos que saber aprovechar esos recursos que nos han dejado como legado para poner en marcha acciones que, de una vez por todas, erradiquen la desigualdad social y de género.

A pesar de haber conseguido actualmente un acercamiento a la igualdad, todavía queda trabajo por hacer, puesto que se observa como las niñas y niños de hoy en día continúan reproduciendo roles sexistas que mantienen la brecha de género. Como es sabido, los menores desarrollan su pensamiento, afectividad y conducta en función de lo que observan y aprenden de su alrededor. Y es aquí donde encontramos un bucle que se reproduce sin cesar, es decir, los niños crecen en un ambiente desigual y posteriormente reproducen esos roles y estereotipos de género, que de manera casi innata aprenden y muestran en sus relaciones interpersonales, e inculcan a sus descendientes.

1. Mediante este Programa se propone utilizar el medio educativo para detener el bucle que se acaba de describir y hacer que deje de reproducirse, configurando una forma efectiva de desarrollar una sociedad con un carácter crítico, que tenga perspectiva de género y sea capaz de cambiar a base de reconstruirse continuamente. Lo más característico de mi propuesta es que se sitúa al inicio del bucle: en la educación durante edades tempranas, de forma que sea posible normalizar la igualdad y desarrollar una visión crítica hacia aquellas actitudes que reflejen discriminación. La clave de este procedimiento se encuentra en el modelo de la verdadera coeducación, que parte de la concienciación sobre la existencia de la desigualdad de género y pretende no solo fomentar la igualdad, sino reconstruir las relaciones entre géneros. En definitiva, se pretende colaborar a crear un sistema de enseñanza escolar en el que, desde los inicios, se preste atención a los valores y contenidos de igualdad, tanto de forma específica como transversal, para prevenir que el modelo patriarcal existente en la sociedad influya en el desarrollo cognitivo, emocional y conductual de las niñas y niños.

2. Para contribuir a ello, este Programa apuesta por la coeducación de niños y niñas de Educación Infantil y Primaria (3 a 8 años) porque es la etapa evolutiva en la que se desarrolla la identidad de género, la imitación y los juegos de rol, aspectos que están muy influenciados por el sexism existente en la sociedad. Para llevar a cabo este proceso se van a realizar actividades centradas en cuatro áreas temáticas. La primera en impartirse es la de estereotipos y roles de género, con la que

se pretende que sean capaces de desarrollar una visión crítica en relación a los estereotipos y roles que les rodean en su ambiente diario, mediante la reflexión y contraste de sus creencias. La segunda temática a tratar son las emociones, con las que se pretende que el alumnado desarrolle habilidades de expresión emocional, de resolución de conflictos y de tolerancia a la frustración, para prevenir la aparición de conductas violentas o agresivas. El tercer tema es el de la violencia de género, con el que, partiendo de su desarrollo cognitivo e imposibilidad de reflexionar sobre este aspecto, se pretende prevenir la aparición de conductas violentas que posteriormente puedan promover la existencia de violencia de género, a partir del desarrollo de habilidades emocionales. Y por último, se trabaja el lenguaje y los modelos de referencia, para promover en el alumnado, de forma transversal, el uso de una comunicación y lenguaje no sexista y la familiarización con modelos de referencia tanto masculinos como femeninos, para evitar que limiten sus decisiones: desde los juguetes durante esa etapa, hasta las de sus futuras profesiones.

3. Pero no solo se apuesta por la formación de los alumnos, sino también por la concienciación e implicación del ambiente que le rodea: el profesorado y la familia. Se retoman para ello las mismas áreas temáticas trabajadas con los alumnos, con las adaptaciones necesarias. Respecto a los estereotipos y roles de género se pretende desarrollar una visión crítica de los educadores hacia los mismos y eliminarlos de las relaciones interpersonales, del ámbito laboral, de la educación etc. En segundo lugar, también se trabaja en emociones para, fomentar unos vínculos positivos de adultos y menores con el ambiente que les rodea y evitar un manejo emocional basado en la violencia. En tercer lugar la violencia de género pretende incidir en lo importante que es el hecho de que los adultos educadores ofrezcan modelos de resolución de conflictos no violentos, más aún en contextos de género, que contribuyan a erradicar esta lacra desde la prevención en la infancia. Y, por último, se pretende abarcar las áreas, tan innatas, del lenguaje y los modelos de referencia, puesto que para los adultos también son ámbitos muy invisibilizados; y a través de las formaciones se trabaja cómo y a qué deben prestar atención para llevar a cabo la propia autoobservación y deconstrucción personal, y así ofrecer una comunicación y modelos de referencia despatrrializados a los menores.

4. De forma más concreta, durante el diseño de la Intervención para el alumnado me planteé cómo hacer que las niñas y niños reflexionasen, contrastasen ideas y aprendieran habilidades en relación a las cuatro temáticas propuestas, puesto que de los 3 a los 8 años se encuentran en la *etapa preoperacional* del desarrollo, es decir, todavía no son capaces de manipular información mentalmente. Y además, otro posible problema es que hay grandes diferencias entre la etapa escolar de Infantil y la de Primaria. Así, por un lado, concluí que todos cursos trabajarían las mismas temáticas, pero con adaptaciones en función de su nivel evolutivo, tal y como se muestra, por ejemplo, en el anexo 5 del presente documento en el que las indicaciones son diferentes para Infantil y para Primaria. Y, por otro lado, la forma de llevarles a reflexionar y aprender habilidades, debe realizarse de manera pautada por los adultos, y a través de la elaboración de sus propios dibujos o manualidades, la participación en juegos y la narración de sus experiencias. Por ejemplo, en la sesión 8 se ha diseñado una gymkana para posteriormente poder trabajar la habilidad de resolución de conflictos y de la tolerancia a la frustración. También, para contrastar actitudes sexistas se recurre al aprendizaje vicario a través de la exposición de pictogramas con personajes que admiren, tanto mujeres como hombres, realizando tareas del hogar, diferentes profesiones etc.

(anexos 7, 8, 10 y 11). Además, en el caso de que algunos niños no presentasen todavía actitudes sexistas, dicha actividad serviría para reforzar su pensamiento. Por último, para asegurar que lo trabajado se mantiene en el tiempo, en algunas sesiones se incluye una actividad de generalización en la que se pretende ejemplificar otras conductas o situaciones similares para que puedan interiorizar los valores de igualdad. Por ejemplo, en la sesión de emociones, tras pretender que se familiaricen con las emociones básicas, reflexionen sobre la posible vinculación de dichas emociones con estereotipos de género, y contrasten sus creencias, la última actividad de generalización tiene el objetivo de extender dicha desvinculación de los estereotipos hacia otras emociones que conozcan.

5. Otra de las características propias del presente Programa es que para promover una mayor implicación del profesorado y las familias, ambos grupos, además de recibir una formación específica, son informados de las sesiones que se plantean con el alumnado, aunque se plantea de manera diferente. Por un lado, las familias, cuando se les explican las sesiones de los niños en cada temática, a la vez que son informados de lo que se va a hacer con sus hijos e hijas, aprenden formas de aplicar los conceptos trabajados en las formaciones. Por otro lado, el profesorado, al serle explicadas las sesiones con los alumnos y alumnas, es partícipe de la preparación de las mismas, para después observar e intervenir junto al profesional en género. Así pueden formarse no solo a nivel teórico sino también en el aula de una manera más práctica. En esta línea teórico-práctica, todas formaciones, tanto de familias como de profesorado, toman la forma de taller teórico-práctico en el que se les da un previo marco teórico donde se aportan datos, teorías o factores que influyen en cada temática; y se combina con actividades en grupo, debates o visionado de videos, entre otros; junto a la ejemplificación de acciones a llevar a cabo desde el contexto escolar para el profesorado, y desde el contexto familiar para las madres, padres o tutores del menor.

6. En definitiva, con la Intervención en estos tres sectores de población, se espera por un lado, prevenir que las consecuencias negativas de la desigualdad de género, influyan en el desarrollo cognitivo, emocional y conductual de las niñas y niños de entre 3 y 8 años; y por otro lado, promover una coeducación para que desde edades tempranas se desarrollen bajo valores de respeto, resolución no violenta de conflictos, y la ausencia de roles y estereotipos de género sexistas. Asimismo, se considera esencial intervenir en este triángulo alumnado-familias-profesorado porque al estar tan interrelacionados, lo que ocurre en un ámbito influye en el resto, y por tanto, al aplicar las mismas temáticas pero adaptadas según la población en cuestión, se pretende eliminar las incoherencias entre la educación de un ámbito y otro, y facilitar una enseñanza bajo los valores de igualdad. No obstante, en el caso de que algunas familias no se impliquen en este tipo de educación en igualdad, al aplicar las sesiones al alumnado, las niñas y niños tendrían al menos la perspectiva de la escuela para contrastarla con la de su contexto familiar y decidir el tipo de actitudes que desarrollar.

7. En relación a los instrumentos para llevar a cabo el presente Programa, no es posible realizar unas mediciones únicamente cuantitativas, puesto que el alumnado, sobre todo los de los cursos de Educación Infantil, no tienen las capacidades cognitivas y de lectoescritura adecuadas para llenar cuestionarios. Es por ello que, para analizar la progresión de los niños y niñas se utiliza un calendario trimestral de registro mediante el que comprobar la impartición de todas sesiones y de

los materiales; una hoja de registro rubricada para registrar la frecuencia de conductas violentas; el *Inventario de Sexismo Ambivalente* (ASI) repartido entre las familias en relación a las conductas de sus hijos e hijas; y un cuaderno de campo para evaluar la actitud sexista del alumnado mediante la observación de la elección de juguetes. Asimismo, para el profesorado y familias no se requiere de métodos indirectos como para los niños y niñas, y la evaluación se lleva a cabo mediante la *Escala de Actitudes del Profesorado hacia la Coeducación* y el test *Pre-Schoool Activities Inventory* (PSAI), respectivamente. Y, por último, otro de los aspectos a tener en cuenta es que en todas intervenciones se hace imprescindible el uso de listas de control para registrar quienes han participado en cada sesión y la influencia que ello puede tener en el análisis de los resultados.

8. El éxito del Programa reside en unos indicadores cuantificables para los que se han definido unos valores de éxito realistas a alcanzar, dependiendo de cada instrumento de medida, en lo que se denominaría la etapa pre-intervención del diseño del presente Programa. De tal forma que estos valores deben tenerse en cuenta antes de iniciarse la Intervención, para que tras la implementación de la misma, mejoren dichas medidas iniciales en lo que se denominaría etapa post-intervención. Además, otra característica de mi Trabajo es que una gran parte de los logros alcanzados, para ser satisfactorios, han de mantenerse seis meses después de haber concluido la Intervención, puesto que, como es sabido, el patriarcado tiene nuevas formas sutiles de adaptarse. El desarrollo de una concienciación en valores de igualdad, prolongada en el tiempo, promueve una actitud crítica de las futuras generaciones hacia las nuevas formas de discriminación que puedan aparecer. Por último, en el caso de que el Programa no resultase exitoso, al final o en la post-intervención, quiero subrayar que la retroalimentación que el mismo plantea va a permitir rediseñar los objetivos que no se consigan alcanzar, modificando y/o profundizando, a la vez, en las temáticas y acciones que se estime necesario. Todo ello, por supuesto, teniendo en cuenta la perspectiva del profesorado y de la persona experta en género.

Personalmente, considero que si el presente Programa de intervención resultase exitoso, sería de gran utilidad poder introducirlo dentro de las competencias curriculares que deben desarrollar los alumnos y alumnas durante su educación. De esta forma se estaría involucrando al conjunto del entorno de todos los colegios (alumnado, profesorado y familias) para promover la implicación en valores de igualdad, y eliminar toda discriminación de género de forma estructural.

Para finalizar, me gustaría transmitir que a pesar de que sea importante intervenir en esta edad de 3 a 8 años, también lo es continuar en los siguientes cursos educativos fomentando el modelo coeducacional. El presente programa se centra en esta edad temprana bajo la evidencia que afirma ser la etapa óptima para prevenir el futuro agravante de pensamientos y actitudes de desigualdad, pero no exime una continuación de esta formación en etapas posteriores.

6. BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

Abellán, C. (2017). Actitudes hacia la igualdad de género en una muestra de estudiantes de Murcia/Attitudes towards gender equality in a sample of students from Murcia. *Revista Complutense de Educación*, 28(1), 45-60.

Agencia Europea de Datos (2020). *Las denuncias y delitos por agresión y abuso sexuales, en datos y gráficos*. Extraído de: <https://www.epdata.es/datos/denuncias-delitos-agresion-abuso-sexual-datos-graficos/251>

Agencia Europea de Datos (2020). *Víctimas mortales por violencia de género año a año*. Extraído de: <https://www.epdata.es/datos/violencia-genero-estadisticas-ultima-victima/109/espagna/106>

AmecoPress (2018). *Cuatro asesinatos machistas en 72 horas*. Extraído de: <https://amecopress.net/Cuatro-asesinatos-machistas-en-72-horas>

Auster, C. y Mansbach, C. (2012). The gender marketing of toys: An analysis of colour and type of toy on the Disney store website. *Sex Roles*, 67(7-8), 375-388.

Ballarín Domingo, P. (1989). La educación de la mujer española en el siglo XIX. *Historia de la educación*, (8), 246-260.

Ballarín Domingo, P. (2013). Docencia universitaria y conocimientos en torno al género. Resistencias, creencias y prejuicios. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, (8), 89-106.

Ballarín Domingo, P. (2017). ¿Se enseña coeducación en la Universidad? *Atlánticas–Revista Internacional de Estudios Feministas*, 2(1), 7-31.

Bar-On, R. (1997). Bar-On emotional quotient inventory.

Barragán M. F. (2006). Educación, adolescencia y violencia de género: Les amours finissent un jour. *Otras Miradas*, 6(1), 31-53.

Bayona, E. (2020). *Las españolas cuelgan el delantal: nunca hubo menos amas de casa ni más trabajadoras*. Extraído de: <https://www.publico.es/sociedad/espanolas-cuelgan-delantal-hubo-amas-casa-trabajadoras.html>

Beas, L. (2013). Barreras para el abordaje de la coeducación en la escuela infantil y primaria. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, (8), 201-221.

Bejarano, M. y Martínez, I. (2019). Los cuentos creativos, un recurso didáctico para la igualdad en educación infantil y primaria. En Dykinson (Ed.) *Educación en sexualidad e igualdad*. (pp. 113-128). Madrid: Dykinson.

Bejarano, M., Martínez, I., y Blanco, M. (2019). Coeducar hoy: Reflexiones desde las pedagogías feministas para la despatrrialización del currículum. *Tendencias Pedagógicas*, 34, 37-50.

Berges, B. (2008). Discriminación, prejuicio, estereotipos: conceptos fundamentales, historia de su estudio y el sexism como nueva forma de prejuicio. *Iniciación a la investigación*, (3), 1-16.

Blakemore, J. y Centers, R. (2005). Characteristics of boys' and girls' toys. *Sex Roles*, 53(9-10), 619-633.

Cárdenas, M., Lay, S. L., González, C., Calderón, C., y Alegría, I. (2010). Inventario de sexism ambivalente: adaptación, validación y relación con variables psicosociales. *Salud y Sociedad*, 1(2), 125-135.

Carlshamre, M. (2005). *Informe sobre la situación actual en la lucha contra la violencia ejercida contra las mujeres y futuras acciones (2004/2220(INI))*. Extraído de:

<https://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+REPORT+A6-2005-0404+0+DOC+XML+V0//ES>

Castillo R. y Montes, B. (2014). Análisis de los estereotipos de género actuales. *Anales de Psicología*, 30(3), 1044-1060.

Castillo, M y Gamboa, R. (2013). La vinculación de la educación y género. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(1), 1-16.

Centro Aragonés de Referencia para la Equidad e Innovación (2019). *Ni más ni menos*. Extraído de: <http://carei.es/igualdad-de-genero/>

Claramunt, M. (2006). *Casitas quebradas: El problema de la violencia doméstica en Costa Rica*. Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia San José.

Cobo, R. (2019). La cuarta ola feminista y la violencia sexual. *Revista Universitaria de Cultura*, (22), 134-138.

Colas, M. P. y Jiménez, R. (2006). Tipos de conciencia de género del profesorado en los contextos escolares. *Revista de Educación*, 340, 415-444.

Colás, P. y Jiménez, R. (2004). La cosmovisión cultural de género del profesorado de Secundaria. *Cultura y Educación*, 16(4), 419-434.

Colás, P. y Jiménez, R. (2006). Tipos de conciencia de género del profesorado en los contextos escolares. *Revista de Educación*, 340, 415-444.

Colás, P. y Villaciervos, P. (2007). La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes. *Revista de Investigación Educativa*, 25(1), 35-58.

Comisión de Igualdad y Diversidad de CEOE (2019). *Análisis de la brecha salarial de género en España*. Extraído de: https://www.ceoe.es/es/informes/asuntos-sociales/_analisis-de-la-brecha-salarial-de-genero-en-espana

Consejería de Educación, Cultura y Deportes de Castilla la Mancha (2019). *Educación para la Igualdad, la Tolerancia y la Diversidad en centros docentes públicos*. Extraído de: <http://www.educa.jccm.es/es/consejeria-educacion-cultura-deportes/planes-programas-consejeria/pilotajes/proyectos-relacionados-educacion-igualdad-tolerancia-divers.ficheros/317282-Proyectos%20Educaci%C3%B3n%20ITD.pdf>

Corbetta, P. (2010). Investigación cuantitativa e investigación cualitativa. En P. Corbetta (Ed.), *Metodología y técnicas de investigación social*. (pp. 32-63). Madrid: Mc Graw Hill.

Cristóbal, G. N. (1999). ¿El siglo de las mujeres? *Cuadernos de historia contemporánea*, (21), 63-82.

De Beauvoir, S. (1949). *Le deuxième sexe*. París: Gallimard.

De Greñu Domingo, S. y Martínez, R. (2017). Estereotipos del profesorado en torno al género y a la orientación sexual. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 20(1), 219-232.

De la Torre Cámara, María (2018). *Inteligencia Emocional y Coeducación: Programa de Intervención en el segundo ciclo de Educación Infantil* [trabajo fin de máster]. Universidad de Jaén. Disponible en: http://tauja.ujaen.es/jspui/bitstream/10953.1/8317/1/TFMMARA_DE_LA_TORRE_CMAR_A.pdf

Del Amo, M. C. (2009). La educación de las mujeres en España: de la “amiga” a la Universidad. *Revista cuatrimestral del Consejo Escolar del Estado*, 11(1), 8-22.

Del Rosario, M. C., y Vargas, D. G. (2018). Roles y estereotipos de género en publicidad infantil: ¿Qué ha cambiado en las últimas décadas? *aDResearch: Revista Internacional de Investigación en Comunicación*, (18), 80-99.

Delgado López, Araceli (2019). *La música como vehículo para fomentar la inclusión social en la etapa de educación infantil* [trabajo fin de grado]. Universidad de Valladolid. Disponible en: <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/34815>

Echeburúa, E., Amor, P. J., y De Corral, P. (2010). Hombres violentos contra la pareja: trastornos mentales y perfiles tipológicos. *Pensamiento psicológico*, 6(13), 27-36.

Edwards, A.L. (1953). The relationship between the judged desirability of a trait and the probability that the trait will be endorsed. *Journal of Applied Psychology*, 37, 90-93.

El Diario Aragón (2018). *¿Deben transformarse los patios de los colegios para ser más inclusivos y participativos?* Extraído de: https://www.eldiario.es/aragon/Deben-transformarse-colegios-inclusivos-participativos_0_758024579.html

England, D., Descartes, L. y Collier, M. (2011). Gender role portrayal and the Disney princesses. *Sex roles*, 64(7-8), 555-567.

European Institute of Gender Equality (2017). *Measuring gender equality in the European Union 2005-2015.* Extraído de: https://eige.europa.eu/sites/default/files/documents/20177277_mh0517208enn_pdf.pdf

Facio, A., y Fries, L. (2005). Feminismo, género y patriarcado. *Revista sobre enseñanza del derecho de Buenos Aires*, 3(6), 259-294.

Fernández de la Cruz, M., Blázquez Alonso, M., Moreno Manso, J. M., García-Baamonde Sánchez, M. E., Guerreo Barona, E. y Pozueco Romero, J. M. (2016). La educación emocional como recurso para la prevención de la violencia de género en niños/as de educación de primaria. *Mujeres e investigación. Aportaciones interdisciplinares: VI Congreso Universitario Internacional Investigación y Género (2016)*, 189-206.

Ferrando, P. y Chico, E. (2000). Adaptación y análisis psicométrico de la escala de deseabilidad social de Marlowe y Crowne. *Psicothema*, 12(3), 383-389.

Ferreiro Díaz, L. (2017). (Co) educación afectivo-emocional y sexual, para despatriarcalizar la escuela y caminar hacia la igualdad. *Atlánticas. Revista Internacional de Estudios Feministas*, 2(1), 134-165.

Ferreiro, L., Díaz, C., Docampo, G., y Louzao, M. J. (2008). *Coeducación afectivo-emocional e sexual*. Santiago de Compostela: Consellería de Sanidade e Consellería de Educación e O.U.

Flecha, C. (1989). Algunos aspectos sobre la mujer en la política educativa durante el régimen de Franco. *Historia de la Educación*, 8, 77-98.

Flecha, C. (1996). *Las primeras universitarias en España, 1872-1910*. Madrid: Narcea ediciones.

Flecha, C. (1998). La incorporación de las mujeres a los institutos de segunda enseñanza en España. *Historia de la Educación*, 17, 159-178.

Flecha, C. y Núñez, M. (2001). *La educación de las mujeres: nuevas perspectivas*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

Altamirano, A., Cioffi, E., De Titto, J., Fabbri, L., Figueroa, N., Freire, V., García, M.P., Gerez, M., y Stablon, G. (2018). *La cuarta ola feminista*. Extraído de: <https://malajunta.org/wp-content/uploads/2019/06/libro-mala-junta-web-final-2.pdf>

García, R., Rebollo, M., Buzón, O., González, R., Barragán, R. y Ruíz, E. (2010). Actitudes del alumnado hacia la igualdad de género. *Revista de Investigación Educativa*, 28(1), 217-232.

García, R., Rebollo, M., Vega, L., Barragán, R., Buzón, O. y Piedra, J. (2011). El patriarcado no es transparente: competencias del profesorado para reconocer desigualdad. *Cultura y Educación*, 23(3), 385-397.

García, V., Lana, A., Fernández, A., Bringas, C., Rodríguez, L. y Rodríguez, F. J. (2018). Actitudes sexistas y reconocimiento del maltrato en parejas jóvenes. *Atención Primaria*, 50(7), 398-405.

Giménez, M. y Mariscal, S. (2008). El mundo social. En M. Hill. (Ed.), *Psicología del desarrollo: desde el nacimiento a la primera infancia* (pp. 237-267). España: UNED.

Gobierno de Navarra (2017). *SKOLAE Berdin Bidean*. Extraído de: https://consejoescolar.educacion.navarra.es/web1/wp-content/uploads/2017/09/SKOLAE-Berdin-Bidean-Creciendo-en-Iguudad_Programa.pdf

Golombok, S., y Rust, J. (1993). The measurement of gender role behaviour in preschool children: a research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34(5), 805-811.

Gómez Francisco, Celia (2019). *El cuento musical como recurso didáctico para educar en la igualdad de género en educación infantil* [trabajo fin de grado]. Universidad de Valladolid. Disponible en: <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/36669>

Gómez, M. P., Delgado, A. O., y Gómez, Á. H. (2014). Violencia en relaciones de pareja de jóvenes y adolescentes. *Revista latinoamericana de psicología*, 46(3), 148-159.

Gray, C., y Leith, H. (2004). Perpetuating gender stereotypes in the classroom: A teacher perspective. *Educational Studies*, 30(1), 3-17.

Guil, A. (2016). Techos universitarios de cristal blindado. *Investigaciones Feministas*, 7(2), 25-39.

Guil, A., y Flecha García, C. (2015). Universitarias en España: De los inicios a la actualidad. *Revista Historia de la educación latinoamericana*, 17 (24), 125-148.

Harding, S. (2004). Introduction: Standpoint Theory as a Site of Political, Philosophic, and Scientific Debate, En. S. Harding (Ed.) *The Feminist Standpoint Theory Reader. Intellectual and Political Controversies* (pp.1-15). Nueva York: Routledge.

Heraldo (2020). *Educación ultima un distintivo de calidad para los centros educativos con planes de igualdad*. Extraído de: <https://www.heraldo.es/noticias/aragon/2020/02/18/educacion-ultima-distintivo-calidad-para-centros-educativos-planes-igualdad-1359466.html>

Hernando, A. (2005): Mujeres y Prehistoria. En torno a la cuestión del origen del Patriarcado. En. M. Sánchez (Eds.), *Arqueología y género*. (pp. 202-235). Granada: Editorial de la Universidad de Granada.

Instituto de la Mujer (2008). *Guía de Coeducación*. Extraído de: <http://www.inmujer.gob.es/observatorios/observIgualdad/estudiosInformes/docs/009-guia.pdf>

León, C. M. y Aizpurúa, E. (2019). ¿Persisten las actitudes sexistas en los estudiantes universitarios? Un análisis de su prevalencia, predictores y diferencias de género. *Educación XXI*, 23(1), 275-296.

Maceira, L. (2005). Investigación del currículo oculto en la educación superior: alternativa para superar el sexismo en la escuela. *La ventana. Revista de estudios de género*, 3(21), 187-227.

Mariscal, S. (2009). El desarrollo psicológico a lo largo de la vida. En M. Hill. (Ed.), *El desarrollo del pensamiento* (pp. 135-159). España: UNED.

Martínez, I. (2016). Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica. *Foro de Educación*, 14(20), 129-151.

Meira, E., Reis, L., Gonçalves, L., Rodrigues, V. y Philipp, R. (2017). Identidad de género y orientación del cuidado en las relaciones familiares de la mujer cuidadora y la persona. *Escola Anna Nery*, 21(2), 1-8.

Méndez, L. B. (1996). Micromachismos: la violencia invisible en la pareja. *Primeras Jornadas de género en la sociedad actual*. Valencia: Generalitat Valenciana, 25-45.

Millet, K. (1975). *Política Sexual*. Méjico: Aguilar.

Ministerio de Igualdad (2020). *Víctimas mortales según país de nacimiento de la víctima y según país de nacimiento del agresor*. Extraído de: http://www.inmujer.es/estadisticasweb/10_Violencia/10_1_VictimasMortalesporViolenciad eGenero/w809.xls

Ministerio de la Presidencia (2019). *Acuerdo por el que se aprueba la Declaración del Gobierno con motivo del Día Internacional para la eliminación de la violencia contra la mujer*. Extraído de: https://www.mscbs.gob.es/ciudadanos/violencia/docs/22.11.19_REFERENCIA_CdM_Declaracion_25N.pdf

Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2015). *Percepción de la Violencia de Género en la adolescencia y juventud*. Extraído de: http://www.violenciagenero.igualdad.gob.es/violenciaEnCifras/estudios/investigaciones/2015/pdf/Libro20_Percepcion_Social_VG.pdf

Montaños, M. (2005). Psicología de la emoción: el proceso emocional. *Universidad de Valencia*, 3, 1-34.

Murnen, S. K. (2018). Fashion or action? Gender-stereotyped toys and social behavior. En E. S. Weisgram y L. M. Dinella (Eds.), *Gender typing of children's toys: How early play experiences impact development*. (pp. 189-211). Washington DC (US): American Psychological Association.

Naranjo, C. (2010). *La mente patriarcal*. España: Integral.

Nussbaum, M. (2000). *Women's Capabilities and Social Justice*. *Journal of Human Development*, 1(2), 219–247.

Nussbaum, M. C. (2004). *Women's Education: A Global Challenge*. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 29(2), 325–355.

Observatorio contra la Violencia Doméstica y de Género del Consejo General del Poder Judicial (2019). Informe sobre Violencia de Género. Extraído de: <http://www.poderjudicial.es/stfls/ESTADISTICA/DOCUMENTOSCGPJ/Violencia%20sobre%20la%20mujer%20-%20Informe%20Anual%20de%202019.pdf>

Organización Mundial de la Salud (1948). Violencia contra la mujer. Extraído de: https://www.who.int/topics/gender_based_violence/es/

Organización Mundial de la Salud (2019). *Hechos y cifras: Acabar con la violencia contra mujeres y niñas*. Extraído de: <https://www.unwomen.org/es/what-we-do/ending-violence-against-women/facts-and-figures>

Ostrosky, F., y Ardila, A. (2017). Understanding Violence. En. F. Ostrosky y A. Ardila (Eds.), *Neuropsychology of Criminal Behavior*. (pp. 1-18). Nueva York: Routledge.

Piaget, J. (1981). La teoría de Piaget. *Infancia y aprendizaje*, 4, 13-54.

Piotti, D. (1989). La ideología patriarcal: el rol de la educación. *Sociológica México*, 4(10), pp. 177-189.

Platero, R. (2014). Metáforas y articulaciones para una pedagogía crítica sobre la interseccionalidad. *Quaderns de Psicología*, 16, 55-72.

Polavieja, J. (2008). The Effect of Occupational Sex-Composition on Earnings: Job-Specialization, Sex-Role Attitudes and the Division of Domestic Labour in Spain. *European Sociological Review*, 24(2), 199–213.

Quesada, J. (2014). *Estereotipos de géneros usos de la lengua. Un estudio descriptivo en las aulas y propuestas de intervención didáctica* [tesis doctoral]. Murcia: Universidad de Murcia.

Rebollo, M., García R., Piedra, J. y Vega, L. (2011). Diagnóstico de la cultura de género en educación: actitudes del profesorado hacia la igualdad. *Revista de Educación*, 355, 521-526.

Reich, S., Black, R., y Foliaki, T. (2018). Constructing difference: LEGO® set narratives promote stereotypic gender roles and play. *Sex Roles*, 79(5-6), 285-298.

Retelsdorf, J., Schwartz, K., y Asbrock, F. (2015). “Michael can’t read!” Teachers’ gender stereotypes and boys’ reading self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 107(1), 186-194.

Reyna, C. (2000). Lazy, dumb, or industrious: When stereotypes convey attribution information in the classroom. *Educational Psychology Review*, 12(1), 85-110.

Rice, F. y Salinas, M. (1997). El estudio del desarrollo durante el ciclo vital. En C. Cardone y P. Janzow. (Eds.), *Desarrollo humano: estudio del ciclo vital* (pp. 2-28). Londres, Inglaterra: Pearson Educación.

Riley, T. (2014). Boys are like puppies, girls aim to please: How teachers’ gender stereotypes may influence student placement decisions and classroom teaching. *Alberta Journal of Educational Research*, 60(1), 1-21.

Ruiz, I., y Nicolás, M. (2018). La cuidadora familiar: sentimiento de obligación naturalizado de la mujer a la hora de cuidar. *Enfermería Global*, 17(1), 420-447.

Sáenz, M. (2010). Centenario del acceso de las mujeres a la Universidad. Real Orden de 8 de marzo de 1910. En. Universidad de La Rioja (Ed.), *Miradas multidisciplinares para un mundo en igualdad: ponencias de la I Reunión Científica sobre Igualdad y Género* (pp. 177-204). España: Universidad de La Rioja.

Sánchez, J. L. (2009). 5. COEDUCACIÓN. *Revista digital: Innovación y Experiencias Educativas*, (16), 47-80.

Sanmartín, J., Iborra, I., García, Y., y Martínez, P. (2010). *III internacional. Violencia contra la mujer en las relaciones de pareja. Estadísticas y legislación*. Valencia: Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.

Santos, M. A. (1996). *Curriculum oculto y construcción del género en la escuela*. Extraído de: https://catedraunescodh.unam.mx//catedra/CONACYT/07_CursoBasicoResConflict2011/Contenidos/BIBLIOGRAFIACOMPLEMENTARIA/2_curriculumoculto y construccion del generoenlaescuela%20Santos%20Guerra.pdf

Segato, R. L. (2018). *Contra-pedagogías de la残酷*. Prometeo Libros.

Suárez, P., y Emilio, C. (2014). Conocimientos situados y pensamientos fronterizos: una relectura desde la universidad. *Geopolítica(s)*, 5(1), 11-33.

Subirats, M. (2009). La escuela mixta ¿garantía de coeducación. Participación educativa. *Revista cuatrimestral del Consejo Escolar del Estado*, 11, 94-97.

Subirats, Marina (2017). *Coeducación, apuesta por la libertad*. Barcelona: Ediciones Octaedro.

Suribats, M (2010). ¿Coeducación o escuela segregada? Un viejo y persistente debate. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 3(1), 143-158.

Suribats, M. (1994). Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. *Revista iberoamericana de educación*, 6(1), 49-78.

Tiedemann, J. (2002). Teachers' gender stereotypes as determinants of teacher perceptions in elementary school mathematics. *Educational Studies in mathematics*, 50(1), 49-62.

Toledodiario (2019). ¿Qué pasará con la “pionera” asignatura de Igualdad en Castilla-La Mancha? Extraído de: <https://toledodiario.es/que-pasara-con-la-pionera-asignatura-de-igualdad-en-castilla-la-mancha/>

Tomé, A. (2017). Estrategias para elaborar proyectos coeducativos en las escuelas. *Atlánticas: revista internacional de estudios feministas*, 2(1), 89-116.

Torres, G. y Arjona, M. (1993). 2. COEDUCACIÓN. *Revista digital: Innovación y Experiencias Educativas*, (16), 77-154.

Torres, J. (1991). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.

Tost, M. G., López, C., Puig, C., y Sánchez, I. (2019). La presencia de estereotipos de género en la publicidad de juguetes.: Dos décadas de análisis. *Quaderns del CAC*, (45), 37-45.

Trigueros, A. y Martínez, R. (1999). ¿La mitad de la humanidad forma parte de la diversidad?: el sexismo en las aulas y la coeducación como alternativa. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (36), 33-43.

Varela, N. (2019). *Feminismo 4.0. La cuarta ola*. Barcelona: EDICIONES B.

Wollstonecraft, M. (1792). *A Vindication of the Rights of Woman*. Boston.

7. ANEXOS

Anexo 1

Encuesta del Plan de Igualdad para alumnado CEIP Nuestra Señora del Pilar (Monreal del Campo).

1. De este listado de oficios (albañilería, cocinera, mecánica, policía, barrendera, bombera, enfermera, minera), ¿cuál crees que pueden hacer las mujeres?
2. De este listado de oficios (albañilería, cocinero, mecánico, policía, barrendero, bombero, enfermero, minero), ¿cuál crees que pueden hacer los hombres?
3. ¿Quién puede la realizar estas tareas? (servir la comida, lavar los platos, ir a comprar, poner la mesa, plegar la ropa, limpiar la casa, regar las plantas, lavar el coche). Pudiendo marcar una sola respuesta en cada tarea: solo niñas/ solo niños/ niñas y niños.
4. De los siguientes juegos, ¿A cuáles crees que pueden jugar las niñas y los niños? (jugar al fútbol, saltar a la comba, jugar con muñecas, con coches y camiones, a policías y a ladrones, a videojuegos, a cocinitas). Pudiendo marcar una sola respuesta en cada juego: solo niñas/ solo niños/ niñas y niños.
5. Si jugáramos ahora mismo a disfrazarnos, ¿qué disfraz escogerías? (bailarina o bailarín, bruja o brujo, princesa o príncipe, superheroína o superhéroe, futbolista).
6. ¿Qué personaje de cuentos te gustaría ser? (el gato con botas, Peter Pan, la sirenita, la ratita presumida, un hada, Blancanieves, un soldado).
7. ¿Cuál de estas profesiones te gustaría tener cuando seas mayor? (actriz o actor, astronauta, bombera o bombero, camionera o camionero, deportista, mecánica o mecánico, maestra o maestro, médica o médico, peluquera o peluquero, periodista, policía, veterinaria o veterinario).
8. ¿Te gustaría que tus amigos y amigas te dijesen...? (buena o bueno, cariñosa o cariñoso, tranquila o tranquilo, amable, fuerte, valiente).

Anexo 2

Encuesta del Plan de Igualdad para profesorado del CEIP Nuestra Señora del Pilar (Monreal del Campo).

ACTITUD ANTE EL GÉNERO

1. Considero que un material didáctico o libro de texto si es sexista, tiene que ser sustituido por otro.
2. Las chicas son más trabajadoras y muestran mayor interés que los chicos.
3. Creo que las chicas sacan mejores notas que los chicos porque son más constantes.
4. Los chicos resuelven más fácilmente las actividades prácticas y los problemas, antes que las chicas.
5. Suelo reñir más a los chicos que a las chicas.
6. En los trabajos de grupo suelo elegir a un chico para que anote resultados.
7. En los documentos de trabajo, en cuya elaboración participo, utilizo un lenguaje no sexista.
8. Siempre que pongo un ejemplo de buen comportamiento utilizo el de una chica.
9. Considero que los chicos son más inteligentes que las chicas.
10. Elijo a una chica para limpiar algo en el aula.
11. Creo que los chicos son más revoltosos que las chicas.
12. Cuando un libro o imagen tiene contenidos sexistas llamo la atención del alumnado sobre este hecho.
13. En clase doy un trato igualitario a chicos y chicas.
14. En clase utilizo siempre el masculino para dirigirme a chicos y chicas.
15. En los trabajos de grupo elijo a una chica como coordinadora.
16. Creo que los chicos en clase son más activos.
17. Un criterio que uso al seleccionar el material didáctico es que no sea sexista.
18. Elijo a un chico para poner orden si me ausento.
19. En área/áreas que imparto procuro hacer referencias a las aportaciones de las mujeres.
20. Cuando un libro o imagen tiene contenidos sexistas, llamo la atención del alumnado sobre este hecho.

GESTIÓN DEL AULA

1. Tengo en cuenta la variable de género a la hora de enfocar mis clases.
2. Diferencio las tareas específicas asignadas a niñas y niños.
3. Tengo las mismas expectativas en cuanto a los resultados y al trabajo de chicos y chicas.
4. Les asigno una carga de responsabilidades y de tareas similar a chicas y chicos.
5. Me dirijo a alumnas y a alumnos del mismo modo.
6. Intervengo en la disposición del alumnado en el aula para fomentar que niñas y niños se mezclen y no formen grupos cerrados.
7. Intervengo a la hora de componer los equipos de trabajo.
8. Fomento la participación tanto de las alumnas como de los alumnos.
9. Creo que existen diferencias significativas en los niveles de participación de niños y niñas.
10. Son los mismos tipos de reprimendas para niños que para niñas.

Anexo 3

Encuesta del Plan de Igualdad para madres y padres del CEIP Nuestra Señora del Pilar (Monreal del Campo).

1. ¿Qué personas componen la unidad familiar?
2. ¿Cuál es su nivel de estudios?
3. . Trabaja fuera de casa.
4. De las siguientes tareas, indique quién las realiza normalmente en su casa (ayudar a las hijas/os a hacer las tareas del colegio, barrer y limpiar, cocinar, conducir, hacer la compra).
5. De las siguientes tareas, indique quién las realiza normalmente en su casa (hacer tareas de bricolaje, llevar el coche al taller, llevar a las/os hijas/os al colegio, planchar, poner la lavadora).
6. ¿Aplicaría a su hijo y a su hija distintas normas?
7. ¿Las expectativas profesionales serían las mismas para su hija que para su hijo?
8. ¿Piensa que tanto las niñas como los niños pueden jugar a los mismos juegos y usar los mismos juguetes?
9. ¿Quién decide en casa sobre estos asuntos: reparto de labores caseras, administración del dinero, lugares dónde ir de vacaciones, qué compras hacer?
10. ¿Está de acuerdo en que desde el colegio se lleven a cabo actividades de concienciación sobre la igualdad entre niñas y niños?

Anexo 4.

Escala de Actitudes del Profesorado hacia la Coeducación de Rebollo, García, Piedra y Vega (2011).

- Género: Mujer / Hombre / Otros
- Edad:
- Curso en el que imparte clases:

El cuestionario se medirá en base a la siguiente escala de frecuencia: -2 = Completamente en desacuerdo / -1 = En Desacuerdo / 0 = Indiferente / 1 = De Acuerdo / 2 = Completamente de acuerdo.

| | | | | | |
|---|----|----|---|---|---|
| 1. La actual legislación sobre coeducación beneficia y promociona a la mujer por encima del hombre | -2 | -1 | 0 | 1 | 2 |
| 2. La actual legislación sobre coeducación perjudica a los chicos | -2 | -1 | 0 | 1 | 2 |
| 3. Si el material didáctico es bueno, no importa que tenga elementos sexistas | -2 | -1 | 0 | 1 | 2 |
| 4. Leyes de igualdad eran necesarias desde hace ya mucho tiempo | -2 | -1 | 0 | 1 | 2 |
| 5. La actual legislación sobre género en la escuela puede beneficiar no solo a las mujeres | -2 | -1 | 0 | 1 | 2 |
| 6. Las leyes referente al género en la escuela tratan un problema inexistente | -2 | -1 | 0 | 1 | 2 |
| 7. Es indiferente que un profesor o profesora sea homosexual | -2 | -1 | 0 | 1 | 2 |
| 8. Cuando se cambió a la escuela mixta empezaron los problemas de disciplina | -2 | -1 | 0 | 1 | 2 |
| 9. La escuela mixta genera más problemas de los que resuelve | -2 | -1 | 0 | 1 | 2 |
| 10. Parece lógico que el cuidado del material de laboratorio de ciencias sea una responsabilidad que asuman fundamentalmente los profesores hombres | -2 | -1 | 0 | 1 | 2 |
| 11. Un criterio que uso a la hora de seleccionar un material didáctico es que el lenguaje no sea sexista | -2 | -1 | 0 | 1 | 2 |
| 12. En clase utilizo siempre el masculino para referirme a los chicos y a las chicas porque es correcto | -2 | -1 | 0 | 1 | 2 |
| 13. Cuando en un cartel o documento público del centro se ha utilizado un lenguaje sexista me preocupo de hacerlo saber al equipo docente y/o directivo | -2 | -1 | 0 | 1 | 2 |
| 14. Solo me fijo si un texto tiene lenguaje sexista cuando me hacen fijarme en ello | -2 | -1 | 0 | 1 | 2 |
| 15. Cuando tengo que poner un ejemplo para explicar un concepto, evito utilizar la imagen tradicional de hombres y mujeres | -2 | -1 | 0 | 1 | 2 |
| 16. El género no es algo que se trabaje en mi programación | -2 | -1 | 0 | 1 | 2 |
| 17. En los documentos de trabajo (programaciones, memorias,...) procuro utilizar un lenguaje no sexista | -2 | -1 | 0 | 1 | 2 |
| 18. Suelo tardar más tiempo en explicar un concepto a las chicas que a los chicos | -2 | -1 | 0 | 1 | 2 |
| 19. No me relaciono bien con las profesoras lesbianas porque son más agresivas | -2 | -1 | 0 | 1 | 2 |
| 20. En las charlas del profesorado me avergüenza especialmente las bromas y chistes machista que ridiculizan a las mujeres y/o homosexuales | -2 | -1 | 0 | 1 | 2 |
| 21. Creo que los chicos resuelven los problemas y actividades prácticas antes que las chicas | -2 | -1 | 0 | 1 | 2 |
| 22. Me gusta más trabajar con las niñas porque son más estudiosas | -2 | -1 | 0 | 1 | 2 |

| | | | | | |
|---|----|----|---|---|---|
| 23. Me gusta más trabajar con los niños porque son más dinámicos. | -2 | -1 | 0 | 1 | 2 |
| 24. En una exageración crear la figura de coordinador/a de coeducación en los centros de Educación Primaria | -2 | -1 | 0 | 1 | 2 |
| 25. Los hombres están más capacitados para puestos directivos. | -2 | -1 | 0 | 1 | 2 |
| 26. Los chicos están más preparados para algunas materias que las chicas | -2 | -1 | 0 | 1 | 2 |
| 27. Rellenar encuestas sobre sexismo en las aulas no sirve para nada | -2 | -1 | 0 | 1 | 2 |
| 28. La dirección y el mando son más innatos en los chicos que en las chicas | -2 | -1 | 0 | 1 | 2 |
| 29. El trabajo con chicas es más complicado porque se distraen con facilidad | -2 | -1 | 0 | 1 | 2 |
| 30. No sé por qué se ha creado la figura de coordinador/a de coeducación | -2 | -1 | 0 | 1 | 2 |

Anexo 5

Pre-Schoool Activities Inventory (PSAI) de Golombok y Rust (1993) traducido al castellano.

- Parentesco respecto al niño/a:
- Género de su hijo/a: Mujer / Hombre / Otros
- Edad de su hijo/a:
- Curso escolar 2020 – 2021 de su hijo/a:

El cuestionario se medirá en base a la siguiente escala de frecuencia: 1 = Nunca / 2 = Casi nunca / 3 = A veces / 4 = Casi siempre / 5 = Siempre.

1. **JUGUETES:** Por favor maque las siguientes preguntas según cuántas veces el niño/a ha jugado con los siguientes juguetes durante el mes pasado.

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Armas (u objetos relacionados) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Joyería | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Set de herramientas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Muñecas, ropa de muñecas o carro de muñecas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Trenes, coches o aviones | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Espadas (o usado objetos como si fueran espadas) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Set de té | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

2. **ACTIVIDADES:** Por favor marque las siguientes cuestiones de acuerdo a con qué frecuencia su hijo/a está involucrado/a en las siguientes actividades.

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. Jugar a tareas de casa (ej. limpiar, cocinar) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Jugar con niñas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Imitar a un personaje femenino (ej. princesas) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Jugar a tener un trabajo masculino (ej. soldado) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Lucha | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Imitar a un personaje de la familia (ej. padre/madre) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Deportes y juegos con pelota | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Escalar (ej. vallas, árboles, equipamiento de gimnasio) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Juegos de cuidar bebés | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Tener interés en coches, trenes y aviones reales | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Vestirse con ropa de niña | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

3. **CARACTERÍSTICAS:** Por favor marque los siguientes enunciados de acuerdo a la frecuencia con la que su hijo/a muestra las siguientes características.

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. Le gusta explorar nuevos alrededores | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Le gustan los juegos de fuerza y caerse | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Muestra interés por las serpientes, arañas o insectos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Evita ensuciarse | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Le gustan las cosas bonitas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Evitar tomar riesgos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Anexo 6

Sesión 2: *Manualidad de profesiones (parte 1).*

PRIMARIA

YO DE MAYOR QUIERO SER...

NOMBRE

FECHA

CURSO

¿DE QUÉ TE GUSTARÍA TRABAJAR CUANDO SEAS MAYOR? ESCRÍBELO.

PIENSA UN OBJETO QUE SE UTILICE EN ESTA PROFESIÓN Y DIBÚJALO.

PIENSA Y ESCRIBE EL MATERIAL QUE TE HARÁ FALTA PARA CONSTRUIR ESTE OBJETO.

-
-
-
-
-

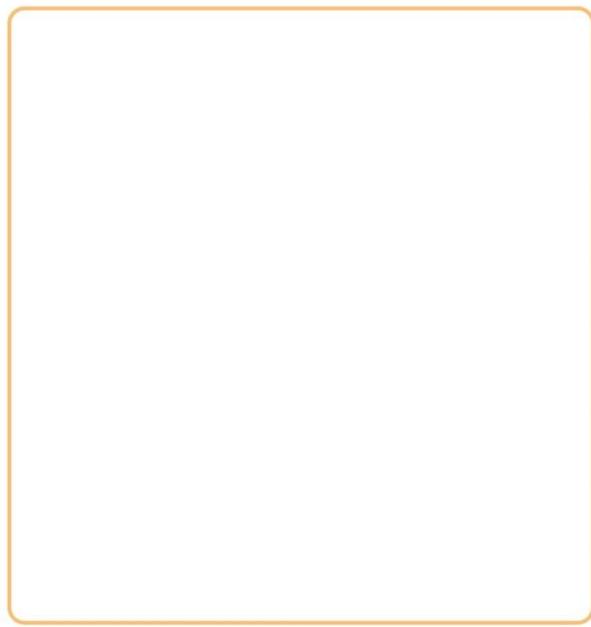
INFANTIL: en este caso, a pesar de que el enunciado se muestre escrito, la profesora o profesor lo leerá en alto al alumnado.

YO DE MAYOR QUIERO SER...

NOMBRE

¿DE QUÉ TE GUSTARÍA TRABAJAR CUANDO SEAS MAYOR?

PIENSA UN OBJETO QUE SE UTILICE EN ESTA PROFESIÓN Y DIBÚJALO.



Anexo 7

Sesión 2: Aprender que las profesiones no dependen del género.

A continuación se muestran algunos ejemplos de los posibles pictogramas que se les pueden mostrar.

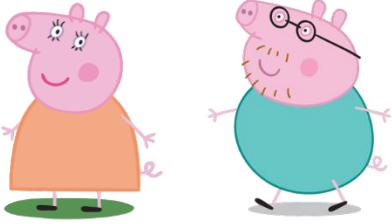
| Personajes | Pictograma |
|--|---|
| Bomberos <i>Minnie y Mickey Mouse</i> |  A screenshot from the Mickey Mouse Clubhouse episode 'Minnie's Firehouse' showing Minnie Mouse in a firefighter uniform with a red helmet and Mickey Mouse in a blue firefighter uniform. They are standing next to a tree and a small gray cat. |
| Mecánico y mecánica <i>Cleo y Cuquin</i> |  A screenshot from the Cleo and Cuquin episode 'La mecánica' showing Cleo and Cuquin working on a pink car. Cleo is holding a wrench and Cuquin is looking at her. |
| |  A screenshot from the same episode showing Cleo lying on the ground next to the pink car, possibly having fallen while working on it. |
| Policias <i>La magia de Cloe</i> |  A screenshot from the Cloe episode 'La magia de Cloe' showing three police officers in uniform with stars on their hats. They are looking at a map. |
| Futbolistas <i>Cleo y Cuquin</i> |  A screenshot from the Cleo and Cuquin episode 'La magia de Cloe' showing Cleo, Cuquin, and another character playing soccer on a grassy field. |

Médicos/as *Minnie y Mickey
Mouse*



Anexo 8

Sesión 3. Interiorización de que los colores tienen género.

| Personajes | | Pictograma |
|------------|--|--|
| Rosa | <i>Mama Pig y Papa Pig</i> |  |
| Amarillo | <i>Emilia la Elefanta y Rubble de la Patrulla Canina</i> |  |
| Azul | <i>Superman y Superwoman</i> |  |
| Violeta | <i>Abuelo Pig y la capa de Ana de Frozen</i> |  |
| Rojo | <i>Ladybug y Spiderman</i> |  |

Anexo 9

Sesión 4: Trabajo en equipo.

Para la realización de esta actividad se leerá lo siguiente:

Vais a imaginar que tenéis que convivir en la misma casa durante un día entero, pero hay una sorpresa: en esa casa vive un bebé al que deberéis de cuidar. Así que, a continuación os voy a repartir una lista de tareas que hay que hacer, y tendréis que dividírosla en un horario que también os entregaré. Para ello tenéis que hablarlo con el resto del grupo y tratar de poneros de acuerdo, de forma que cada uno tenga 2 tareas que hacer cada día.

La lista de tareas será la siguiente:

1. Ir al supermercado a hacer la compra
2. Conducir
3. Darle el biberón al bebé
4. Despertar y cambiar los pañales al bebé
5. Hacer la comida
6. Preparar el desayuno
7. Lavar platos de la comida
8. Poner la lavadora
9. Arreglar una bombilla que se ha roto
10. Planchar

Deberán ordenar en la siguiente tabla, las tareas a realizar a lo largo del día y asignar a una persona.

| TAREA | PERSONA ENCARGADA |
|--------------|--------------------------|
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |

Anexo 10

Sesión 4: Reflexión y contraste de creencias.

A continuación se muestran algunos ejemplos de los posibles pictogramas que se les pueden mostrar.

| | Personajes | Pictograma |
|------------------------|---|--|
| Cocinar | <i>George y Peppa Pig</i> |  |
| Planchar y limpiar | <i>Bob Esponja y Peppa Pig</i> |  |
| Cuidar de los hijos/as | <i>Ariel con su hija Melody y James con su hija Tiana</i> |  |

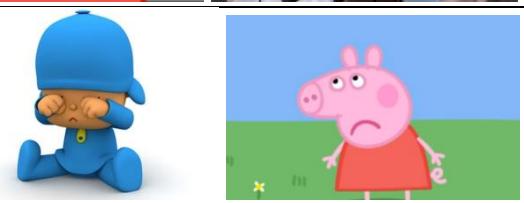
Conducir

*La magia de
Cloe*



Anexo 11

Sesión 5. Contraste de creencias estereotipadas

| Personajes | | Pictograma |
|-------------------|---|--|
| Miedo | <i>Rubble de la Patrulla Canina y Ladybug</i> |  |
| Asco | <i>Cat Noir y Ladybug</i> |  |
| Sorpresa | <i>Anna y Olaf de Frozen</i> |  |
| Alegria | <i>Peppa Pig y George</i> |  |
| Ira/enfado | <i>Peppa Pig y Cat Noir</i> |  |
| Tristeza | <i>Pocoyo y Peppa Pig</i> |  |

Anexo 12

Sesión 6. *Lo que nos une y lo que nos diferencia*

Las preguntas que se harán al alumnado serán las siguientes:

DIFERENCIAS FÍSICAS:

En este caso se introducirán las diferencias de su aparato reproductor entre las diferentes partes vitales del cuerpo, para que se observe una mayoría de aspectos en común y una minoría de características físicas que les hace diferentes.

- “¿Dónde se sitúa el corazón? ¿Ambos géneros tienen corazón?”
- “¿Dónde se sitúa la vulva? ¿Quiénes tienen este órgano?
- “¿Dónde se sitúan los pulmones para respirar? ¿Ambos géneros tienen este órgano vital?”
- “¿Dónde se sitúa el pene? ¿Ambos géneros lo poseen?”
- Etc.

DIFERENCIAS DE PERSONALIDAD:

- “¿Quién es más cariñoso/a?”
- “¿Quién es más fuerte?”
- “¿Quién es más bueno/a?”
- “¿Quién es más valiente?”
- Etc.

Anexo 13

Sesión 7. Resolución del problema

La profesional en género o el profesor tratarán de guiar alumnado para que sean capaces de expresar lo que sienten a través de las siguientes preguntas:

- “¿Os gusta tener menos caramelos?”
- “¿Qué pensáis sobre que el otro grupo tenga menos caramelos?”
- “¿Os parece bien o mal esta situación?, ¿Por qué?”

Tras esta reflexión, se verbalizaran las emociones a medida que vayan surgiendo; “te sientes mal, eso es porque estas enfadada, estas triste”, y a continuación se explicarán las emociones en voz alta:

- *Enfado: alguna vez todos nos enfadamos y eso es normal, a veces lloramos, otras podemos no decir nada, también a veces pensamos en pegar a la otra persona, pero eso no está bien. Tenemos que tranquilizarnos y es muy importante decir lo que no nos ha gustado, por ejemplo “a mí no me ha gustado tener menos caramelos que los chicos, no es justo porque yo he hecho la misma tarea”.*
- *Tristeza: también podemos ponernos tristes de vez en cuando y es normal, a veces lloramos, y otras queremos estar solos y no hablar con nadie. De nuevo, hay que intentar calmarse y es muy importante decir porque nos sentimos así, por ejemplo “a mí no me ha gustado tener menos caramelos que los chicos, no es justo porque yo he hecho lo mismo”.*

Por un lado, cuando el grupo discriminado verbalice y comprenda que están ante una situación injusta, la profesional en género les añadirá tres caramelos más, reforzando positivamente su aprendizaje. También es importante que exprese en voz alta las siguientes frases: “lo habéis hecho muy bien, hay que decir lo que sentimos”, “los niños y las niñas tienen que tener las mismas recompensas porque son capaces de hacer igual de bien el mismo trabajo”.

De esta forma, comprenderán los sentimientos que están viviendo y se les guiará para realizar un mejor manejo de éstos, adquiriendo al mismo tiempo la capacidad de expresar sus emociones para solucionar un conflicto, en lugar de resolverlo a través de la violencia u otras actitudes negativas.

Finalmente se pretende que, los individuos del grupo que en un principio han sido beneficiados respecto al otro, desarrollos la habilidad empática a través de la verbalización anterior de emociones. Para asegurar este aprendizaje se les preguntará que opinan sobre que el otro grupo haya tenido una recompensa menor, y cómo creen que se han podido sentir.

Anexo 14

Sesión 8. La búsqueda del tesoro y tolerancia a la frustración

Historia para introducir la actividad:

Las niñas pirata y los niños pirata han sido enemigos desde hace muchos muchos años... Todos los años, el mismo mes de Julio había muchas tormentas en el mar y sus barcos sufrían muchos daños, por lo que tenían que arreglarlo... Pero había un pequeño problema, solo había 7 herramientas, y para arreglar el barco se necesitaban TODAS. Éstas se encuentran en lo más profundo del océano, por lo que, cada pirata que encuentre un objeto deberá traerlo al cofre del tesoro de su equipo, ¿Qué equipo será el que encuentre todas herramientas para arreglar su barco?

Una vez que acabe la búsqueda, se llevarán a cabo los siguientes pasos:

1. Recuento de las herramientas de cada equipo.
2. Anunciar el equipo ganador y trabajar la tolerancia a la frustración a través de frases como “a nadie le gusta perder pero hay que aceptarlo”, “jugando a veces se pierde y otras se gana” “nos lo hemos pasado bien” etc. en función de lo que demande la situación. Para acompañarles en ese momento, se tratará de guiar sus emociones para que acepten los límites y sean capaces de manejar la frustración que pueden estar experimentando.

Anexo 15

Modelos de referencia femeninos para impartir en las asignaturas incluidas en el currículo de Primaria.

- *Ciencias de la naturaleza*: Jane Goodall (1934-actualidad; primatóloga experta en chimpancés) y Rosalind Franklin (1920-1958; descubridora de la estructura molecular del ADN).
- *Ciencias sociales*: Mary Anning en el apartado de geología (1799-1847; primera paleontóloga y descubridora del primer Ichthyosaurus), Cleopatra en la parte historia (69 a.C.-30 a.C.; reina de Egipto).
- *Matemáticas*: Hipatia de Alejandría (360-415; primera mujer matemática) y Katherin Johnson (1918-2020; científica espacial y matemática que calculó la trayectoria para el primer viaje a la luna).
- *Lengua castellana y literatura*: Gloria Fuertes (1917-1998; poeta española de la Generación de los 50) y Jane Austen (1775-1817; una de las grandes literarias de la humanidad).
- *Inglés*: mujeres de Inglaterra que hicieron historia: Florence Nightingale (1820-1910; precursora de la enfermería moderna) y Margaret Thatcher (1979-1990; primera ministra británica).
- *Música*: Francesca Caccini (1587-1640; compositora muy conocida y con grandes obras de Italia) y Clara Schumann (1819-1896; pianista desde los 8 años y gran compositora).
- *Plástica*: Artemisia Gentileschi (1593-1653; importante artista italiana del movimiento barroco) y Clara Peeters (pintora flamenca considerada una de las pioneras en el bodegón en los Países Bajos).
- *Educación física*: Lydia Valentín (1985-actualidad; campeona olímpica en levantamiento de pesas y dos veces campeona mundial) y Serena Williams (198-actualidad; jugadora de tenis profesional con ocho medallas olímpicas).

Anexo 16

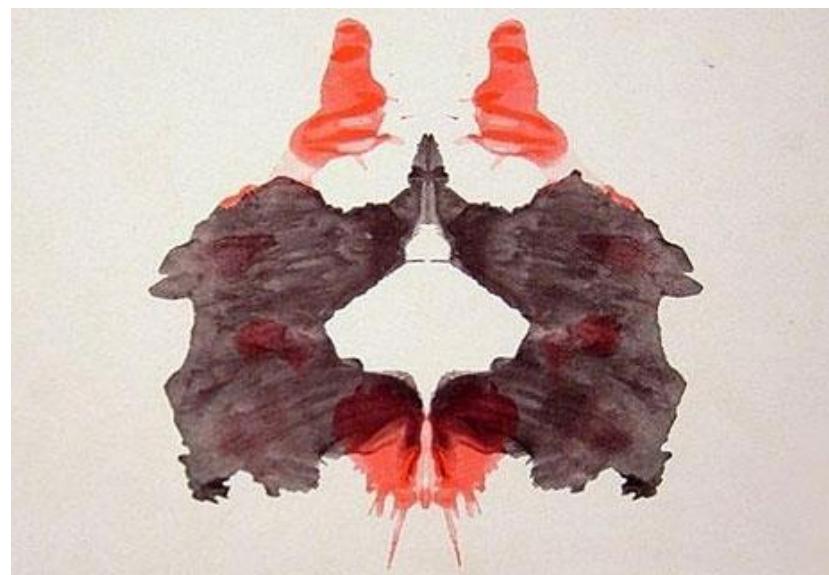
Bibliografía de cuentos que introduzcan valores de igualdad para el alumnado de Infantil.

- *Las chicas y los chicos también... ¡pueden!* (Sophie Gourion e Isabelle Maroger): es un cuento que rompe con los estereotipos de género y fomenta las decisiones libres de influencias sexistas.
- *Todos somos diferentes* (publicado en guiainfantil.com): fomenta el respeto y la convivencia entre los iguales independientemente de su forma física, idioma o procedencia.
- *Daniela pirata* (Susanna Isern): la protagonista es una niña pirata que quiere ser capitana del barco, pero se encuentra con muchos obstáculos que tendrá que superar para conseguirlo.
- *Vivan las uñas de colores* (Alicia Acosta y Luis Amavisca): trabaja las opresiones del machismo hacia los niños, rompe estereotipos sexistas y fomenta las decisiones libres de influencias de género.
- *Los pendientes que perdí* (Sandra Alonso Villar): tiene a misma temática que el cuento anterior.
- *Guapa* (Harold Jiménez Canizales): trabaja los cánones de belleza impuestos por la sociedad y cómo, al final, lo realmente importante es ser uno/a misma.
- *Princesa Kevin* (Roland Garrigue, Ligia Ulian y Michael Escoffier): trata sobre un niño que le gusta disfrazarse de princesa y cómo a pesar de que no parezca muy aceptado por sus compañeros, él quiere seguir haciéndolo.
- *Edu se viste de princesa* (Nuria Díez): comparte la misma temática que el anterior cuento.
- *El niño que no quería ser azul y la niña que no quería ser rosa* (Patricia Fitti): tacha los estereotipos del rosa para las niñas y el azul para los niños y promueve los beneficios de usar todos los colores.
- *¿Hay algo más aburrido que ser una princesa rosa?* (Raquel Díaz): cuenta la historia de una princesa que se cansaba de vestir de rosa y de que todos adultos la protegieran porque decían que era delicada como una rosa, y cómo finalmente consigue cambiar su vida y las de otras princesas.
- *La mitad de Juan* (Gemma Lienas): donde el protagonista tiene que esconder su camiseta rosa y los cuentos de princesas, dejar de llorar y empezar a jugar a fútbol. Sin embargo se da cuenta de que no se siente bien consigo mismo y le falta parte de su personalidad, por lo que comprende que debe mostrarse tal y como es.

Anexo 17

Dinámica grupal para la concienciación de perspectivas: *La perspectiva de la realidad*

Imagen del Test de Rorschach para llevar a cabo la dinámica grupal:



Anexo 18

2ª Formación: tipos de violencia de género.

Para la explicación del carácter estructural de este tipo de violencia, la persona encargada de llevar las sesiones distinguirá entre los siguientes tipos de Violencia de Género (ordenados desde el más explícito hasta el más sutil).

- Violencias visibles: asesinato, agresión física, violación, abuso sexual, gritos, insultos y amenazas.
- Violencias invisibles: humillaciones, desvalorizaciones, desprecios, omisiones, chantajes emocionales, culpabilizarán, humos sexista (chistes), control, publicidad sexista, uso del lenguaje sexista, anulaciones y micromachismos, entendiendo estos últimos como los comportamientos machistas cotidianos que parecen imperceptibles a simple vista, pero que manifiestan una inferiorización de la mujer (Bonino, 1996, pp. 3-4).

Para ilustrar de forma más aclaratoria la explicación de estas tipologías, se puede utilizar la siguiente imagen sobre el *iceberg de la Violencia de Género*:



Fuente: Amnistía Internacional España