

Los estereotipos de género en la infancia

UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA
FACULTAD DE EDUCACIÓN

GRADO EN MAESTRO/A EN EDUCACIÓN PRIMARIA
CURSO ACADÉMICO 2020-2021

CONVOCATORIA: JULIO 2021

MODALIDAD: REVISIÓN TEÓRICA

Autores: Julia Batista Sosa alu0101101910@ull.edu.es, Carolina Hernández Melo alu0101036199@ull.edu.es y Enrique Santos Fagundo alu0101103792@ull.edu.es

Tutora: Lidia Esther Santana Vega lsantana@ull.es

Resumen

Este Trabajo de Fin de Grado es una revisión teórica que tiene como objetivo recopilar información sobre los estereotipos de género desarrollados en la infancia. Tras una breve introducción, se realiza una conceptualización sobre los estereotipos e infancia. A continuación se realizará una profundización acerca de los ámbitos socializadores en los que se desarrollan estas creencias y prejuicios en las/los niñas/os, siendo estos el familiar y el educativo y de desarrollo. El lenguaje androcéntrico cobra un papel primordial en estos ámbitos socializadores y resulta ser una herramienta vehicular para reproducir la invisibilización del género femenino. La literatura sobre el tema señala que las actitudes y conductas así como las preferencias en el periodo de la infancia están mediatizadas por los estereotipos de género. Los estereotipos de género también influyen en la toma de decisiones de las/los niñas/os respecto a los juguetes y juegos, las actividades físicas y deportivas e incluso en la elección de estudios, asignaturas escolares, así como en las profesiones futuras. Estos estereotipos resultan ser un gran obstáculo para lograr una educación igualitaria, ya que dicha educación está sesgada por razones de género. Consideramos que es esencial para nuestra futura acción docente conocer los estereotipos de género, aunque somos conscientes de que dichos estereotipos no desaparecerán por acciones aisladas de ciertos individuos, sino que requieren de una intervención más amplia de naturaleza sociocultural. Por último, creemos que aún se necesita investigar más sobre los estereotipos de género desarrollados en la infancia y cómo tales estereotipos inciden en la toma de decisiones de los niños y las niñas en las distintas esferas de la vida.

Palabras claves: estereotipos de género, infancia, ámbitos socializadores, lenguaje, conductas, preferencias.

Abstract.

This Final Degree Project is a theoretical review that aims to collect information on the gender stereotypes developed in childhood. After a brief

introduction, a conceptualization of stereotypes and childhood is made. Then, we will take a look into the socializing spheres in which these beliefs and prejudices develop in children, these being the family and the educational and development spheres. The androcentric language takes on a primary role in these socializing spheres and turns out to be a vehicular tool to reproduce the invisibility of the female gender. The literature on the subject points out that attitudes and behaviors as well as preferences in the period of childhood are mediated by gender stereotypes. Gender stereotypes also influence children's decision-making regarding toys and games, physical activities and sports, and even the choice of studies and school subjects, as well as future professions. These stereotypes turn out to be a major obstacle to achieving an egalitarian education, as such education is gender biased. We consider it essential for our future teaching activity to know gender stereotypes, although we are aware that such stereotypes will not disappear by isolated actions of certain individuals, but it requires a broader intervention of a socio-cultural nature. Finally, we believe that more research is still needed on gender stereotypes developed in childhood and how such stereotypes affect children's decision-making in different spheres of life.

Key words: gender stereotypes, childhood, socializing spheres, language, behaviors, preferences.

Agradecimientos

En primer lugar me gustaría agradecer el apoyo de nuestra tutora del TFG, Lidia Esther Santana Vega, gracias a ella hemos podido terminar estos cuatro años con un broche de oro. También agradecer a la Universidad de La Laguna y a todos/as sus docentes de la Facultad de Educación, por haberme acogido entre sus aulas y por formarme en esta profesión tan bonita.

Gracias a mi familia y amigos/as que desde el comienzo de este proceso han estado a mi lado motivándome y animándome en los momentos más difíciles.

Gracias a mi tutora de prácticas Eva y a todo el equipo educativo del CEIP Buzanada.

Por último, gracias a mi compañero Enrique y a mi compañera Julia por haberme aceptado a la hora de hacer juntos este trabajo, en el que tanto esfuerzo y dedicación hemos depositado.

Carolina Hernández Melo

Quiero comenzar agradeciendo a la Universidad de La Laguna por aportarme la experiencia y formación que he recibido, la cual me ha capacitado para afrontar tanto la carrera como el TFG. Agradezco el apoyo y orientación que nos ha dado nuestra tutora del TFG Lidia Esther Santana Vega, sin su ayuda no hubiera sido posible dar este último paso. También quiero agradecer a todos los docentes que, de una forma u otra, me han enseñado y educado tanto a nivel profesional como personal. Por otro lado, agradecer a los colegios CEIP Príncipe Felipe y CEIP Punta Larga y a todo su cuerpo docente por haberme acogido como un docente más y haberme enseñado la realidad de esta maravillosa profesión. Agradezco también a mis compañeros/as por estar junto a mí a lo largo de este camino que aún no termina. En especial, agradecer a Julia Batista Sosa y a Carolina Hernández Melo por haber compartido la experiencia de este TFG conmigo y haberlo hecho posible a pesar de las adversidades. Por último quiero agradecer con todo mi corazón a mi familia y amigos/as, sin duda esto tampoco hubiera sido posible sin la magnífica compañía, apoyo, amor y esperanza que me han dado y que he tenido durante esta fase de mi vida.

Enrique Santos Fagundo

En primer lugar quería transmitir mi más sincero agradecimiento a nuestra tutora del TFG Lidia Esther Santana Vega, gracias por guiarnos en todo momento y ayudarnos cuando lo hemos necesitado. Se acerca el final de esta etapa tan bonita y enriquecedora, debo darle las gracias a mi familia, por siempre creer en mí, en mis capacidades. Y brindarme siempre todo el amor y confianza de manera incondicional. A mis compañeros y compañeras de la carrera, a los que tengo el placer de considerarlos familia. Han sido muchos años juntos y llenos de cariño, de momentos únicos y de momentos difíciles, pero siempre hemos estado ayudándonos y apoyándonos los unos a los otros. Quería agradecerle al CPEIPS Luther King por acogerme en el centro y enseñarme lo bonito de enseñar, y el trabajo que hay detrás. Por darme la oportunidad de crecer como persona y enseñarme a enseñar desde el corazón. También agradecerle al CEIP Agüere por hacerme sentir una maestra más y mostrarme la realidad de la enseñanza, por brindarme oportunidades a la hora de dar clase o desenvolverme en el aula. Gracias a todos los profesores que nos han acompañado, nos han enseñado, y nos han guiado en esta etapa tan significativa y especial; gracias por formar parte de este comienzo, ya que el final de este período implica el comienzo de nuestro sueño, enseñar y seguir sus pasos para llegar a ser los maestros que queremos ser.

Y para finalizar quería darle las gracias a mis dos compañeros del TFG Enrique Santos Fagundo y Carolina Hernández Melo; gracias por dejarme formar parte de este trabajo y por prestarnos ayuda mutuamente en todo momento, y sobre todo ustedes conmigo con las normas APA. Gracias a todas las personas que han formado parte de esta etapa y han estado a mi lado.

Julia Batista Sosa

Índice

Introducción	1
Marco teórico	3
2.1 Estereotipos de género	3
2.2 Ámbitos socializadores	3
2.2.1 Ámbito educativo y de desarrollo	4
2.2.2 Ámbito familiar	6
2.3 Los estereotipos de género y el lenguaje	7
2.4 Estereotipos de género: su incidencia sobre los comportamientos y preferencias	9
2.4.1 Actitudes y conductas asociadas al género	9
2.4.2 Gustos y preferencias	12
2.4.2.1 Los juegos y juguetes	12
2.4.2.2 Actividad física y deportes	16
2.4.2.3 Ocupaciones profesionales, estudios académicos y asignaturas escolares	18
3. Conclusiones	22
4. Referencias Bibliográficas	24

1. Introducción

La presente revisión teórica está orientada a exponer de manera ordenada la información existente sobre los estereotipos de género desarrollados a lo largo de la infancia, los contextos en los que se desarrollan dichos estereotipos y su influencia en el alumnado.

Hemos decidido realizar nuestro TFG basándonos en esta modalidad de proyecto, debido a que consideramos que es la modalidad que facilita en mayor medida el logro de nuestros objetivos generales. Sus características nos permiten exponer el estado actual del tema en cuestión y dar a conocer así la importancia del mismo. En ocasiones los estereotipos de género pueden llegar a pasar desapercibidos y creemos que este TFG resulta ser un recordatorio más sobre la importancia de abolir estos aspectos en nuestra sociedad.

La elección de la temática de este trabajo parte de una motivación personal y surge de una lectura bibliográfica previa. Consideramos que este tema es de gran importancia debido a que en la sociedad actual aún no se ha alcanzado una igualdad total entre hombres y mujeres. Para la supresión de estos estereotipos es necesario conocer qué son, su origen e identificar y eliminar conductas que los hegemonizan con el fin de eliminarlos paulatinamente. Este trabajo analiza los ámbitos en los que se desarrollan estos estereotipos de género durante la infancia.

Según la Real Academia Española (RAE, 2006) el término estereotipo se refiere a una imagen o forma de ver las cosas aceptado e interiorizado por la sociedad. Y por género, al conjunto de seres que presentan características o cualidades comunes. González (1999) utiliza el término género para referirse a las características de los individuos enfocadas a la conducta y a la imagen que proyectan hoy en día en la sociedad, siendo estas las determinantes para diferenciar a los hombres y a las mujeres.

Según Gaitán (2006) la infancia constituye la etapa fundamental donde los niños y niñas adquieren los valores y las normas necesarias para integrarse en la sociedad. Para Mansilla (2000) “la segunda infancia” hace referencia a las edades comprendidas entre los 6 y los 11 años de edad; en este periodo de edad es cuando empiezan a abrirse al mundo y a desarrollar habilidades de interacción.

La inclusión de la perspectiva de género en las prácticas y políticas de las organizaciones es una necesidad que contribuye a desarrollar una cultura igualitaria que empieza en la infancia. Esto se debe a que cuando se ignora el análisis de género se está tomando al género masculino como modelo del ser humano e invisibiliza al género femenino. En España, desde la primera década del 2000, se vienen promulgando leyes que reflejan el principio de igualdad efectiva entre hombres y mujeres (Ley 3/2007). Por otro lado, el Estado mantiene un Observatorio de la Imagen de la Mujer donde es denunciada toda aquella campaña de publicidad sexista y las campañas publicitarias a favor de la igualdad de género han sido impulsadas. En cuanto a la educación, las propuestas han supuesto un aprendizaje basado en la eliminación de la violencia machista y el análisis del contenido de los libros de textos desde una perspectiva de género.

Sociológicamente hablando, la educación es una de las principales herramientas de cambio en nuestra sociedad, por lo que si en las generaciones futuras nuestro alumnado está educado en materia de género, en un futuro cercano la sociedad alcanzará esa igualdad que tanto deseamos. Es por esto por lo que creemos que erradicar los estereotipos de género en el periodo de la infancia conlleva cambios drásticos en ella. Para lograrlo tendremos en cuenta los entornos cercanos en los que se desarrolla el alumnado: la familia, la escuela y la sociedad.

El principal objetivo de nuestro TFG es *recopilar información sobre los estereotipos de género desarrollados en la infancia*. Para lograr este objetivo general hemos identificado los siguientes objetivos específicos:

- Conocer los estereotipos de género generados en la infancia.
- Conocer los ámbitos y orígenes de estos estereotipos.
- Analizar las consecuencias de estos estereotipos de género en la conducta de las/los niñas/os.

2. Marco teórico

2.1 Estereotipos de género

El género de por sí marca prototipos y delimita tanto a la mujer como al hombre, ya que dicta cómo deben ser creadas las imágenes de ambos géneros de manera bastante sesgada. Este término no sirve más que de diferenciador social y de reponedor de etiquetas (Bravo y Villaciervos, 2007).

Antiguamente el papel que representaba a la mujer ideal para todo hombre era de tierna, sumisa, dulce, nada más allá que el de servir. No se buscaban mujeres con pensamientos propios, con intereses culturales ni inteligentes ya que las mujeres estaban relegadas a servir a la familia. En cambio las características y valores asociados a la masculinidad eran de no mostrar sus sentimientos, de crear una imagen de superioridad y físicamente bastante fuertes (Bravo y Villaciervos, 2007).

Los estereotipos de género según la Red por los Derechos de la Infancia en México (2013) no son más que representaciones y creencias sobre cómo debe actuar o como se debe ser según lo que dicte el género al que perteneces, proporcionando diferencias entre ambos sexos y atribuyendo así cualidades regidas por la sociedad y solamente en relación al género. Para esta Red los estereotipos de género han sido interiorizados y mecanizados a lo largo de los años por las personas.

Según Monreal et al. (2019) los estereotipos de género se han interiorizado y por ello seguimos unas “tradiciones” sexistas, que dictan unos reglamentos sociales capaces de condicionar nuestra vida, de tal manera que elaboramos nuestra propia identidad de manera inconsciente y condicionada por la sociedad.

2.2 Ámbitos socializadores

En este apartado vamos a desarrollar los tres ámbitos socializadores que inciden en la etapa de la infancia: *el laboral, el familiar y el educativo y de desarrollo,*

En este trabajo nos centraremos en los ámbitos educativo y de desarrollo y familiar (Sánchez 2000).

En el estudio realizado por Tomasini (2009) se puede comprobar que un ámbito a destacar en cuanto a las influencias que pueda percibir el niño o la niña son las relacionadas al tipo de juego y a los juguetes, ya que de manera inconsciente se le atribuyen características ligadas al género, de manera que surgen estereotipos sexistas. A las niñas siempre se les regala o se les atribuye el papel de cuidadora del hogar, labores relacionadas con el cuidado de la casa.

2.2.1 Ámbito educativo y de desarrollo

Con respecto a este ámbito educativo (Sánchez 2000), nos encontramos con la investigación de Balseca (2020) quien también está relacionado con los ámbitos mencionados anteriormente. Durante el estudio recalca que tanto el ámbito escolar como el ámbito familiar son los contextos que más influyen en los niños y las niñas, debido a que en ellos se les da lugar a poder constituir un entorno de aprendizaje, además de permitirles relacionarse con sus iguales de manera que comienzan a forjar su identidad personal.

En el estudio realizado por (Cocorada, 2018) se han analizado diferentes libros de texto y se puede confirmar que hay una discriminación relacionada con el género, apenas se aprecian imágenes en los libros de texto de mujeres, en cambio, cuando aparecen son en entornos más cerrados o relacionados con labores del hogar. Las mujeres apenas tienen visibilidad en los libros de texto.

En el estudio de Cocorada (2018) se corrobora lo mencionado anteriormente; la visibilidad de la mujer con respecto a la visibilidad del hombre es menor en los libros de texto; mientras al hombre se le relaciona con salidas fuera de casa, practicando deporte, hablando con amigos, la imagen que se proyecta sobre la mujer está relacionada con las compras, con el cuidado de la casa, con un carácter sumiso escuchando lo que dice el hombre. Prácticamente las características que se les atribuyen a las niñas en los libros son de sentir miedo, de ser frágiles y muy

cuidadosas, en cambio al hombre se le atribuyen características totalmente diferentes como pueden ser: rudo, valiente y fuerte.

También en este estudio (Cocorada, 2018) se analizan las profesiones que caracterizan a ambos géneros en los libros y el papel de la mujer siempre es de “cuidadora”, siendo maestra, doctora, enfermera... Los roles desempeñados por la mujer eran muy reducidos en cuanto a opciones laborales se refiere, y normalmente están relacionados con el cuidado familiar, el ser madre, abuela, hermana... No tienen apenas protagonismo. En cambio, los trabajos en los que se requiere mayor fuerza física como ser constructor, pescador, soldado...están asociados a la figura de los hombres. Los puestos de trabajo con mayor prestigio social como los que están relacionados con la tecnología o con el ser un alto cargo, siempre están ocupados por hombres.

La escuela constituye uno de los espacios más significativos a la hora de generar un lenguaje no sexista, pero de manera inconsciente vemos interiorizado en el currículo y en los libros de texto estas ideologías sexistas. Otros recursos donde se ven implícitos estas ideologías y conductas sexistas son en las rimas, cuentos... etc., que se trabajan por ejemplo en la asignatura de literatura, como señala Balseca (2020); según esta autora, el papel que tienen los profesores y profesoras es de suma importancia, ya que se debe hacer o se debe usar una planificación didáctica de manera que se trabaje “la equidad de género” para, de esta manera, prevenir la desigualdad y la discriminación. Y como bien recalcó la autora, “una vida libre de sexismo es una vida sana”.

Heyder y Kessels (2017) analizan las manifestaciones presentadas por los maestros y las maestras sobre los estereotipos de género. En la primera hipótesis planteada por estas autoras se observa el estereotipo de aplicar cualidades a las alumnas como trabajadoras, con un espíritu emprendedor y a los alumnos como perezosos y con conductas disruptivas. Tras esta hipótesis se ha llegado a la conclusión de que los docentes al presentar prejuicios en relación con el género, consideran que los alumnos varones poseen menos actitudes ante el aprendizaje, en consecuencia piensan que los discentes hembras tienen mejores actitudes. En

relación a estas ideas estereotipadas que se tienen de los alumnos y alumnas se llegó a otra hipótesis, en la cual los docentes atribuyen conductas poco favorecedoras en el aprendizaje a los varones que promulgan su masculinidad ante los que mantienen una actitud neutra en relación al género. En el caso de las alumnas que presentan un carácter neutro en relación al género manifiestan peores actitudes en relación al aprendizaje, sin embargo las alumnas que fomentan la feminidad son las que presentan una buena actitud y buenas conductas en relación al aprendizaje. Finalmente en el estudio elaborado por estas dos autoras se puede comprobar que los docentes presentan juicios estereotipados en relación al género.

2.2.2 Ámbito familiar

El seno familiar pasa a ser de los ámbitos más influyentes en los niños y las niñas, donde se siguen unas tradiciones en relación al género y esto marca un trato y una actitud diferente ante los niños y niñas. Los condicionantes sociales con respecto a los estereotipos de género también condicionan la vida familiar.

En la etapa infantil el juego es una herramienta de aprendizaje; la elección de los juguetes con la que los niños y niñas juegan muchas veces se ve condicionada por los estereotipos de género. Las familias han de comprender que los juguetes no tienen género, que es la sociedad y las tradiciones los que le ponen la etiqueta de juguete apropiado para el niño o para la niña. Un ejemplo claro está en la muñeca, que no es un juguete femenino, sino que es una herramienta que puede ser útil para desarrollar las aptitudes humanitarias, con independencia de que sea un niño o niña quien lo utilice (Tomasini, 2009).

En conclusión, tras el ensayo realizado por Bonelli (2019) se observa que los estereotipos de género en el entorno familiar se reproducen con normalidad, ya que se siguen un tipo de tradiciones relacionadas con las labores del hogar, la repartición de tareas... Y al ser algo que ya está interiorizado no se es consciente de que se están transmitiendo estos estereotipos de género. Los niños y niñas en casa están siendo socializados, por lo que tras la enseñanza y observación de comportamientos de sus padres ellos van forjando su identidad para más adelante

mostrarla ante la sociedad. El trabajo de Bonelli confirma que los niños y las niñas no llegan a ser ellos mismos ya que reciben influencias constantes por parte de su familia y acaban forjando su identidad dependiendo del entorno familiar en el que crecen.

2.3 Los estereotipos de género y el lenguaje

El lenguaje es un factor primordial a la hora de generar los estereotipos de género, hemos generalizado el lenguaje de tal manera que todo lo que conocemos está nombrado bajo el género masculino, sin hacer ningún tipo de distinción. Según Vincenty (2014), el lenguaje está expresando el androcentrismo de nuestras sociedades, que pasa desapercibido porque lo hemos visto siempre y ello hace que nos parezca “natural”, pese a ser universal y eterno. Que nos parezca este lenguaje natural y normal es debido a que desde siempre se ha conocido el mundo y la sociedad así, desde la escuela, a los niños y las niñas se les ha enseñado a diferenciar entre categorías, haciendo hincapié en un lenguaje androcéntrico con el que ellos y ellas no son conscientes de la ocultación que se hace de la mujer, ya que incluso en sus propias casas viven esta ideología, lo que les lleva a seguir fomentando esa conducta androcéntrica durante generaciones (Vincenty, 2014).

Al igual que hemos presenciado durante años un androcentrismo en el lenguaje, actualmente han surgido nuevas variantes del lenguaje, como son el lenguaje inclusivo y no sexista, con los cuales según Masson (2012), se quiere dar expresión lingüística a las experiencias o puntos de vista de las mujeres y/o minorías que hasta el momento no han sido materializadas en el lenguaje, y dotar a nuestra lengua de distinciones que nos permitan una interpretación más rica y efectiva de la realidad y una mejor comprensión de los fenómenos humanos en toda su complejidad.

Para poder llegar a dar el paso dónde se transforme el lenguaje como lo habíamos conocido hasta ahora, toma partido el poder, específicamente el político, un poder que siempre está presente en todos los ámbitos y al tener el mayor dominio de la sociedad es el encargado de transformar la visión androcéntrica que

está impuesta en el mundo (Masson 2012). Tal y como recoge Masson (2012), no es el poder del lenguaje en sí mismo el que tiene la capacidad transformadora, sino la acción política de quienes lo enuncian. Actualmente, en los parlamentos y/o congresos se sigue haciendo un uso del lenguaje sexista y androcéntrico, donde los propios diputados y diputadas utilizan expresiones en género masculino acogándose a una visión anticuada y poco inclusiva, que cómo consta anteriormente se ha ido implantando de generación en generación desde los docentes hasta las familias. Esta visión hace invisible el punto de vista de la mujer justificando un uso del lenguaje androcéntrico.

Mediante una investigación realizada por Cabeza y Rodríguez (2018), en la que se mantuvieron diferentes debates relacionados con el lenguaje y el género con dos grupos de mujeres entre los 18 y 21 años y otro grupo entre los 35 y 45 años. La idea principal que ambos grupos coinciden es que “entendían que el lenguaje y sus manifestaciones discursivas en las esferas públicas sí intervenían en la construcción estereotipada de la mujer y, en general, de los roles de género” (p 150). Esto nos da a entender que las propias mujeres son conscientes del uso que existe sobre el lenguaje y que hoy en día afecta tanto a los estereotipos que se construyen sobre ellas mismas, como a los estereotipos de géneros que se han implantado con el tiempo en nuestra sociedad.

Otro aspecto a resaltar sobre esta investigación es dentro del grupo de mujeres de entre 35 y 45 años en las que muchas de ellas no ven necesario un cambio del lenguaje androcentrista a un lenguaje no sexista o inclusivo. De esta manera, entendemos que estas mujeres han adaptado esta ideología por la sucesiva imposición del androcentrismo en sus vidas, “no sienten que el cambio del masculino genérico sea un problema que exija intervención”. Esta concepción no se refleja en el otro grupo de mujeres más jóvenes, ya que estas muestran una problemática mucho más allá de un lenguaje inclusivo en el que solo quepan hombres y mujeres, sino que muestran preocupación por “las necesidades de personas con géneros no binarios y géneros fluidos, pues no se identificaban de forma unívoca o estable con mujeres y/u hombres” (Cabeza y Rodríguez, 2018, p.151).

Estas nuevas percepciones sobre el género han ido surgiendo en los últimos años y cada vez con más fuerza. Con ellas se intenta dar un paso más allá de la categorización que se hace de la sociedad en hombres o mujeres y con las cuáles se permita a cada persona elegir su propio género y evitar por tanto todos aquellos estereotipos adquiridos (Cabeza y Rodríguez, 2018).

2.4 Estereotipos de género: su incidencia sobre los comportamientos y preferencias

No cabe duda alguna de que los hombres y las mujeres muestran diferencias entre ellos/as en sus actitudes y conductas. Esto mismo sucede de la misma manera con las niñas y los niños, ya que los estereotipos de género son originalmente desarrollados en el periodo de infancia. Desde estas tempranas edades podemos observar que existen clasificaciones, según el género, de los gustos y las actitudes de estos niños/as. La atribución de expectativas y prejuicios socialmente generados por los estereotipos de género a comportamientos, funciones y tareas se denominan “roles de género” (Red por los Derechos de la Infancia en México, 2013). Estos roles de género se transmiten a través de la socialización moral, en la cual se definen normas, lo bueno y malo y lo que deben o no deben hacer las/los niñas/os (Red por los Derechos de la Infancia en México, 2013).

2.4.1 Actitudes y conductas asociadas al género

La socialización ha resultado ser un proceso totalmente diferente entre ambos géneros a lo largo de la historia. Según Álvarez et al. (2017), hasta el siglo XIX se pensaba que las mujeres eran lo opuesto a los hombres y a raíz de esto se justificaba su mayor imperfección, lo que al parecer implicaba diferencias en el carácter y en el temperamento y justificaban con esto último las diferencias en el trato hacia ellas y su educación. Estas características en función del género contribuyen a la generación de identidades masculinas y femeninas, las cuales definen quiénes somos según nuestro género. Estas identidades de género están en constante formación y están directamente relacionadas con las características

sociales, corporales y subjetivas de los individuos. Dichas identidades de género abarcan: el sistema de creencias, las emociones, los comportamientos, la vestimenta utilizada, el cuidado, el uso de la sexualidad y la subjetividad; concepto de sí mismo/a como niña o niño (Red por los Derechos de la Infancia en México, 2013).

Debido a esta socialización se generan en los/las niños/as procesos de identificación, es decir que identifican modelos a seguir de su mismo género. Este proceso de identificación conlleva consigo un aprendizaje emocional y profundo e implica pensarse a sí misma/o de manera continuada, siendo consciente del mundo que le rodea, y acorde al tipo de ambiente y normas sociales para conseguir así un mayor o menor margen de posibilidades de modelos y alternativas.

Estos procesos de identificación son desarrollados en los/las niños/as mediante juegos y otras actividades sociales. A las niñas se les otorgan juguetes de muñecas y objetos domésticos, con los que aprenden a darles de comer, vestirlos y preocuparse por sus cuidados. En cambio a los niños se les otorgan juegos y juguetes de armas, coches y súper héroes, con los cuales aprenden a pelear y competir y contienen un gran nivel de violencia.

Por otro lado, estos procesos pueden llevar consigo la interiorización y la toma como propias ciertas emociones, culpas, ideologías, actitudes, comportamientos y valores de la feminidad y masculinidad tradicional, es decir que las niñas aprenden a ser mujeres y los niños aprenden a ser hombres. En el caso de la feminidad tradicional estos procesos derivan en su mayor grado en la represión y restricción y en menor grado en libertad y exploración. En el caso de la masculinidad tradicional estos procesos derivan en resaltar su fortaleza y a estimular sus ganas de explorar el mundo (Red por los Derechos de la Infancia en México, 2013).

Entre las actitudes y conductas definidas por la normativa social comúnmente atribuidas al género femenino nos encontramos con: cualidades enfocadas a la comunidad, es decir la expresividad, la conectividad, la afinidad, la amabilidad y el apoyo (Hancock et al., 2014), cualidades enfocadas a la estética, al trabajo

doméstico y al cuidado de personas. A pesar de que actualmente se estimula en ciertos ámbitos sociales el estudio en las niñas y su preparación profesional, esto no las inmuniza de ser educadas con los elementos anteriormente mencionados (Red por los Derechos de la Infancia en México, 2013).

Por otro lado, entre las actitudes y conductas vinculadas al género masculino nos encontramos con cualidades que dotan al individuo con la capacidad para controlar sus propias metas, acciones y destino, es decir, la independencia, agresividad, autonomía, instrumentalidad y valor (Hancock et al., 2014). A través de la socialización los niños reciben mensajes orientados a destacar su fortaleza e interés por explorar lo desconocido, pero sin salirse de la identidad masculina hegemónica. Por otro lado, también a raíz de esta socialización, los niños relacionan la femineidad con debilidad, por lo que generalmente si un niño experimenta con juegos o expresiones atribuidas al género femenino y “propias” de las niñas recibe desaprobación a través del ridículo o la represión abierta, lo que dificulta la posibilidad de que en el futuro ser un hombre diferente a la norma (Red por los Derechos de la Infancia en México, 2013).

Las identidades de género, los estereotipos y las desigualdades entre ambos géneros también se ven desarrollados y fortalecidos a través de la homosociabilidad. En la teoría de la homosociabilidad de roles sexuales, Jean Lipman-Blumen (1976) la define a esta misma como la búsqueda, el disfrute y/o preferencia por la compañía del mismo sexo. Este concepto se debe distanciar de la homosexualidad, ya que la homosociabilidad no involucra necesariamente una relación erótica entre ambas personas del mismo sexo. Por tanto, la homosociabilidad masculina consiste en que los hombres son estimulados, atraídos y están interesados en otros hombres, ya que perciben en ellos productividad e importancia. Los hombres que no cumplan con estas características establecidas por la homosociabilidad serán excluidos de dicho grupo y permanecerán al margen de él, ya que no cumplen con su concepto de masculinidad. Al igual que los propios estereotipos de género, el comportamiento de la homosociabilidad comienza desde la infancia de los/las niños/as y se ve desarrollado y reforzado mediante la socialización en los diferentes ámbitos sociales. Las instituciones posibilitan y

refuerzan el mantenimiento de esta homosociabilidad, debido a que incluyen principalmente a los hombres dándoles acceso a los recursos de la sociedad. Esto trae consigo una exclusión de las mujeres del mundo homosocial masculino al no tener el mismo acceso a dichos recursos, convirtiéndolas en personas menos interesantes tanto para ellas mismas como para los hombres. Por ello, el hecho de que las mujeres estén ausentes de algunas secciones del mundo profesional es parte del modelo de homosociabilidad masculina (Lipman-Blumen J., 1976). Al ser las mujeres marginadas del mundo masculino, ellas se reúnen como grupo homogéneo pero no demandan poder ni influencia, dando lugar a una homosociabilidad femenina. La existencia de estos grupos paralelos de hombres y mujeres trae como consecuencia un desequilibrio del poder. Las instituciones refuerzan y permiten la continuidad de la homosociabilidad masculina, ya que incluyen principalmente a los hombres permitiéndoles acceso a los recursos de la sociedad. Como resultado de esto, las mujeres están excluidas del mundo homosocial masculino al no tener el mismo acceso a tales recursos, lo que las convierte en personas menos interesantes tanto para los hombres como para las mismas mujeres. El hecho de que las mujeres estén ausentes de ciertos segmentos del mundo profesional es parte del modelo de homosociabilidad masculina (Gutiérrez, 2015).

2.4.2 Gustos y preferencias

Para analizar los diferentes gustos y preferencias hemos realizado la siguiente clasificación según el orden cronológico de aparición en la vida de las/los niñas/os:

- Juguetes y juegos
- Deportes y hobbies
- Asignaturas y carreras profesionales

2.4.2.1 Los juegos y juguetes

El juego resulta ser de gran importancia para el desarrollo de las/los niñas/os. Estos son una manera idónea de divertirse, relacionarse entre iguales e incluso de aprender desarrollando actitudes y habilidades. En ellos se representan roles, se

favorece la imaginación, la maduración y el pensamiento creativo (Alonso, 2008). El juego tiene también la capacidad de facilitar o dificultar el desarrollo de las emociones, de valores, de comportamientos, de actitudes (Alonso, 2008). Cuando juegan se comportan siguiendo los modelos de género que conocen, aprendiendo rápidamente a discriminar lo que está o no permitido, aceptado o valorado. Según las/los autoras/es (Álvarez et al., 2017) los juguetes resultan ser herramientas de socialización que contribuyen al desarrollo en las niñas de la expresividad o feminidad, mientras que en los niños desarrollan la instrumentalidad o masculinidad. El juego tiende a reproducir, por tanto, la ideología dominante delimitando espacios y discursos de forma excluyente para cada género, por lo que compone un lugar ideal para la transmisión de los valores establecidos desde el poder (Lobato, 2005). De esta manera Martínez y Vélez (2009) afirman que las nuevas generaciones aprenden y reproducen patrones de conducta observados en su entorno familiar, social, escolar y en los medios de comunicación a través del juego. Por este motivo, respecto a la identidad de género, es importante que las/los niñas/os se puedan desarrollar en torno a una gran diversidad de estas propuestas lúdicas, con el fin de descubrir el placer de hacer las cosas, conocer cómo son y cómo les gustaría que fueran (Puerta y González, 2015). Los resultados derivados del estudio de Álvarez et al. (2017) ponen de manifiesto que la socialización diferencial de género tiene un gran impacto en la infancia y que la elección de juguetes está influenciada por los estereotipos de la feminidad y masculinidad.

Los juegos y juguetes elegidos por los/las niños/as son muy dispares. Estas diferencias responden a las estructuras de género, así como en el juego simbólico y la representación de personajes (Puerta y González, 2015). Si se analizan los juegos y juguetes asociados al género masculino identificamos entre ellos: los juegos de acción, aventuras, estrategias, juegos de ordenador relacionados con la velocidad y la acción, discursos de poder, la competitividad y la independencia, los coches, las construcciones, los dragones, las herramientas, los disfraces de superhéroes. Por otro lado, si analizamos los asociados al género femenino nos encontramos con juegos relacionados con el mundo doméstico, el cuidado de bebés y la belleza, como lo son las muñecas y objetos relacionados con el hogar. Es decir, que desde los primeros años de desarrollo de las/los niños/as la elección de

juguetes y juegos se ve estrechamente relacionada con los discursos de género, los cuales invaden la cultura lúdica infantil (Álvarez et al., 2017; Puerta y González, 2015). Es por ello por lo que según Lera (2002) no se debe olvidar que las/los niñas/os dan distintas respuestas a los diferentes tipos de juguetes y con frecuencia es necesaria una intervención y estimulación en las/los niñas/os, con el fin de que jueguen a juegos atribuidos al otro género y desarrollen todas las potencialidades de los diversos juegos. Con esto también se evita una posible futura repercusión en el desarrollo de los estereotipos en ellos/as, ya que sin esta intervención se contribuye al establecimiento de grupos de juegos con miembros del mismo género.

Según la clasificación de Gutiérrez (2004), entre las características principales del juego de los niños nos encontramos con:

- ❖ Existe una escasa disciplina. Se incumplen las reglas del propio juego. Se da lugar a más arrebatos.
- ❖ Realizan mayores esfuerzos físicos, juegos de deportes (fútbol, cometa, zancos, esquí, natación...), juegos relacionados con la construcción, organizados y con una clara estructura.
- ❖ Los niños muestran un comportamiento más activo y vigoroso en los juegos. Estos últimos implican destreza y habilidad motriz. Entre ellos encontramos coches, bicicletas, balones, guantes de boxeo, etc. (Puerta y González, 2015) Tienden a mantener actitudes dominantes entre ellos, peleando, molestando y sin compartir entre los participantes del juego.
- ❖ Tienden a desarrollar habilidades visoespaciales (Cherney y London, 2006).

Respecto a las características principales de los juegos de las niñas se puede distinguir:

- ❖ Existe una mayor disciplina, respetando las reglas y cumplimiento del juego.
- ❖ Tienden a mostrar una menor iniciativa que en los juegos atribuidos al género masculino.

- ❖ Muestran una menor presencia de arrebatos durante el juego. No existe una jerarquía entre iguales (respecto a líderes). Existe una aceptación de iguales por edades.
- ❖ El juego de las niñas está basado en el ritmo, la música y la dramatización, por lo que resulta ser tranquilo. Los aspectos verbales y musicales tienen gran importancia, por lo cual han generado a su alrededor un rico folklore: canciones, adivinanzas y mímicas escenificadas basadas en diálogos cantados.
- ❖ Los juegos de las niñas son más sociales, lo que influye en su intromisión, inferioridad de conductas, incluso quitándoles iniciativas. Lo cual deriva en más disciplina de grupo. También tienden a desarrollar habilidades verbales (Cherney y London, 2006).

Como fue mencionado anteriormente, los juguetes y el juego resultan ser herramientas para aprender y reproducir los patrones de conductas observadas en el entorno familiar, social y escolar del niño/a (Martínez y Vélez, 2009). Es por esto por lo que muestran una gran relación con las conductas y actitudes atribuidas a cada género, las cuales se ven desarrolladas en los diferentes ámbitos. Un ejemplo de ello resulta ser el estudio de Leaper y Gleason (2010), en el cual señalan las diferencias de interacción de los padres y madres e hijos/as, las cuales se ven reforzadas a través de las características de los mismos juegos y juguetes. Siendo los juguetes masculinos potenciadores de juegos más activos y violentos, con una limitada y menor interacción verbal. Por otro lado, los juguetes femeninos potencian juegos más tranquilos y pasivos, incluyendo en ellos una cantidad de intercambios verbales mayor y una necesaria cooperación.

A pesar de que en la sociedad actual se muestra con una actitud de modernidad e igualdad, los juguetes que oferta no corresponden ante estos ideales, ya que transmiten valores socioculturales de una sociedad tradicional, trayendo consigo los mismos roles de género que perpetúan las desigualdades entre ambos géneros. Según Puerta y González (2015) se puede afirmar la existencia de juguetes sexistas, pero es la sociedad quien los usa para pronunciar más aún estas diferencias de género. Debido a esto los patrones tradicionales se ven reproducidos,

centrando en ellos el papel primordial femenino en lo doméstico, la belleza y el ámbito familiar. Mientras que el patrón masculino exalta la agresividad, la competitividad, la fuerza y el poder (Puerta y González, 2015). Mediante el juego y su publicidad se determina el ámbito social perteneciente a las personas, dependiendo de su género: estos situarán en el ámbito público a los hombres o en el ámbito privado o doméstico a la mujer (Puerta y González, 2015).

2.4.2.2 Actividad física y deportes

Los estereotipos de género influyen también en la preferencia respecto a la actividad física y los deportes llevados a cabo por las/los niños/as. De esta manera, todas/os las/los alumnas/os creen que ciertas actividades físico-deportivas son específicas de un género, las cuales coinciden con las clasificaciones de género más tradicionales. Las actividades físicas que requieran una mayor capacidad de resistencia, fuerza o sean más activas, arriesgadas o agresivas están relacionadas con el género masculino (por ejemplo: kárate, rugby, fútbol, boxeo, motociclismo, etc). Son principalmente actividades más vigorosas, deportes que requieren una actitud activa físicamente y deportes de equipos y de oposición (Cherney y London, 2006: Pastor et al, 2019). En cambio, las actividades más calmadas o relacionadas con el ritmo, expresión, coordinación, elasticidad y la flexibilidad están relacionadas con el género femenino (por ejemplo: danza, baile, yoga, aeróbic, voleibol y gimnasia artística) (Blández et al., 2007). Estas actividades físicas tienden a ser más sedentarias, individuales y no competitivas (Cherney y London, 2006: Pastor et al, 2019). Sin embargo, existe un conjunto de actividades que no están atribuidas a un género, como por ejemplo: el tenis, baloncesto, natación, etc (Blández et al., 2007). A pesar de esto, según el estudio realizado por Pastor et al, (2019) en deportes de equipos realizados por ambos géneros se muestran diferencias entre ellos, aunque los niños no lo interpretan de esta manera, ya que son las niñas quienes se ven discriminadas y aceptan un papel de resignación ante ello. Los niños muestran indiferencia al respecto, lo cual indica miedo a decir lo que piensan e inseguridad, pero gracias a la franqueza de las niñas percibimos la inferioridad de competitividad y participación que interiorizan en este tipo de deportes.

Los/las escolares defienden esta diversidad en las preferencias de las actividades físico-deportivas principalmente de dos formas: hay ciertos deportes “brutos” y/o “agresivos” no les gustan a las niñas y también señalan que les gustan los deportes en los que se sienten competentes. Esta diversidad se asocia con una orientación principalmente estética y recreativa de la práctica del género femenino frente a una orientación hacia el desarrollo deportivo y condición física por parte del género masculino (Blández et al., 2007). Esta visión diferenciada de la capacidad del individuo restringe y limita las posibilidades de las niñas de sentirse competentes, ya que las actividades en las que ellas se encuentran más cómodas y preparadas para ellas se realizan con una menor frecuencia, ya sea en la escuela o extraescolar (Blández et al., 2007). El hecho de que las niñas se muestren dominantes en la expresión corporal debido a una mayor práctica y participación deriva en una mayor competitividad en este tipo de actividad, dando lugar a una discriminación hacia el género masculino. Es por ello por lo que ambos géneros llegan a considerar dicha actividad física específica del género femenino (Pastor et al., 2019).

Respecto al interés ante la actividad física, ambos géneros afirman en el estudio de Blández et al. (2007) que están igualmente interesados por la práctica de la actividad física, aunque los gustos y motivaciones varían. Aunque los escolares perciben que son los niños quienes realizan una mayor cantidad de actividad física que las niñas, circunstancia que puede mantener relación con la oferta de actividades en los medios, donde predominan los deportes atribuidos al género masculino (Pastor et al., 2019). En cuanto a los deportes, según el estudio de Cherney y London (2006) los niños afirman participar en más actividades deportivas e incluso durante más tiempo que las niñas. Entre estos deportes nos encontramos principalmente con deportes al aire libre y con balón, los cuales pueden desarrollar las habilidades viso-espaciales, agresividad, juego en equipo y condición física. Por otro lado, las niñas muestran un mayor interés en las actividades planteadas dentro de un entorno supervisado (en la clase de educación física), en comparación con un contexto libre (recreos o juego libre) (Blández et al., 2007). Las actividades deportivas tienen grandes implicaciones en el desarrollo físico, cognitivo y social del individuo. Por lo que esto puede traer consigo un desbalance entre niños y niñas y

sus habilidades desarrolladas en ciertas actividades. Un gran ejemplo de ello es en las actividades que requieren coordinación óculo-manual, como son la estimación de trayectorias de objetos en movimiento o incluso desplazarse a través de una compleja configuración espacial. Lo cual conlleva un mayor nivel general en niños en comparación al de las niñas (Cherney y London, 2006).

Los estereotipos de género también tienen un impacto en la aceptabilidad y apoyo social que reciben los escolares por parte de su ámbito familiar. Esto puede ser de manera directa o indirecta, ya que aunque las/los niñas/os perciben un apoyo por parte de sus familias, también puede darse el caso de que cuando la actividad realizada se relaciona con otro género existe un rechazo o intentos de disuasión u oposición explícita, lo que desarrolla un sentimiento en ellas/os de discriminación (Blández et al., 2007). Por tanto, existe desigualdad en este ámbito, que se confirma con un menor protagonismo en los medios para la práctica de actividad física de las niñas en relación con la estimación de los niños (Pastor et al., 2019).

2.4.2.3 Ocupaciones profesionales, estudios académicos y asignaturas escolares

Las diferencias estereotipadas en las ocupaciones profesionales todavía permanecen en la sociedad actual. A pesar de esto, hoy en día las mujeres toman menos decisiones ocupacionales con un enfoque tradicional en comparación a hace unas décadas, al igual que la brecha de participación laboral entre la mujer y el hombre ha disminuido (Gadassi y Gati, 2009). Los resultados de estas decisiones resultan ser más perjudiciales para las mujeres, ya que legitiman los roles laborales según el género, marginando así a la mujer y suponiendo una barrera laboral, entre las que nos encontramos con la emprendeduría, siendo esta liderada por hombres (Ginevra y Nota, 2017).

A niveles generales, los estudios que analizan los modelos de la elección ocupacional señalan que las mujeres y los hombres toman decisiones profesionales según un contexto cultural general arraigado en los estereotipos de género tradicionales. Es por ello por lo que se pueden ver influenciadas, según el género, sus preferencias ante las ocupaciones laborales y las habilidades percibidas y

valoradas en ellas (Ginevra y Nota, 2017). El estudio de Gottfredson (2006) afirma que el aprendizaje sociocultural en las/los niñas/os afecta en la percepción de los roles y comportamientos apropiados para su género, lo cual está asociado con las futuras decisiones acerca de las ocupaciones profesionales. Por lo que las preferencias laborales también se deben al distinto proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollado en los distintos ámbitos sociales que reciben las/los niñas/os según su género, ya que tanto el cuerpo docente como la propia familia le dan acceso a los niños a más oportunidades de aprendizaje en ciertos ámbitos como las matemáticas, ciencia, deportes y construcción, mientras que a las niñas le animan a perseguir actividades sociales y apoyar a otros (Ginevra y Nota, 2017). Dichas diferencias son interiorizadas desde la infancia e indican expectativas y creencias sobre los roles profesionales que deberían realizar las mujeres y los hombres, según los cuales deberían llevar consigo una capacitación distinguida según su género (Ginevra y Nota, 2017). La conciencia de estos roles y comportamientos con los cuales se sienten cómodos con su propio género se relaciona con la percepción de los/las niños/as y los estereotipos de género asociados con ciertas ocupaciones. Esto puede crear en ellos un espacio social autodefinido que diferencia entre las carreras apropiadas según su género. En consecuencia, los/las niños/as consideran o eliminan opciones de carrera según la adecuación entre la ocupación y su autoconcepto de género (Gottfredson y Lapan 1997).

Otra explicación de las diferencias ocupacionales entre ambos géneros sería que los estereotipos de género influyen también en las cualidades que las mujeres y los hombres manifiestan en el ámbito laboral y a menudo dictan el tipo de ocupaciones laborales que se consideran adecuados para ellos/as, lo cual trae consigo una separación de estas ocupaciones según el género (Hancock et al., 2014). Un ejemplo de ello sería la investigación de Hancock et al., (2014) en la cual se mantiene una relación de dichas cualidades con el fenómeno empresarial, ya que comúnmente a una persona empresaria se le atribuyen cualidades tradicionalmente masculinas (orientación de logro, optimismo, autosuficiencia, autocontrol, habilidades cognitivas y tolerancia ante la ambigüedad por encima de la media). Si la sociedad define a una persona empresaria con estos atributos es lógico que los

individuos que opten a estos puestos laborales sean más probables en presentar estas características tradicionalmente masculinas, por lo que existirá un mayor número de hombres en dicha ocupación profesional.

Entre las ocupaciones profesionales en las que existe una diferenciación entre mujeres y hombres más relevantes están las ocupaciones relacionadas con la ciencia, tecnología y matemáticas. El interés de las niñas acerca de estos ámbitos decrece con la edad, a pesar de que desde la infancia las niñas obtienen mejores resultados que los niños en ciencia, estas se ven menos confiadas en sí mismas en comparación con los niños. Un ejemplo de ello serían los datos recogidos por National Science Foundation 2014, donde recogen que aunque un 46% de graduadas en ciencia e ingeniería en los Estados Unidos sean mujeres, la proporción de mujeres graduadas difiere considerablemente según el campo, siendo la más baja en ingeniería (23%), ciencias de la computación (25%) y ciencias físicas (33%) y la más alta en ciencias de la salud o ciencias biológicas.

Las ocupaciones profesionales generalmente atribuidas al género femenino y con un mayor porcentaje de mujeres nos encontramos con: ocupaciones sociales (docencia, o cualquier ocupación de cara al público), ocupaciones artísticas (bailarina), ocupaciones sanitarias, ocupaciones relacionadas con el hogar y la estética. Mientras que entre las ocupaciones profesionales generalmente masculinas nos encontramos con: ocupaciones profesionales industriales, ocupaciones de investigación científica y trabajos emprendedores (Ginevra y Nota, 2017; García-Sánchez et al., 2019; Santana, 2001).

Por otro lado, estos estereotipos de género también influyen a la hora de optar a una ocupación profesional, ya que por ejemplo según un estudio de Reuben et al., (2014) dentro de un mercado experimental en el cual se requerían sujetos capacitados para realizar una tarea aritmética que, en término medio, ambos géneros ejecutan de la misma manera. Sin ninguna información adicional a la apariencia del candidato/a al puesto, tanto las mujeres como los hombres tienen el doble de probabilidades de contratar a un hombre antes que a una mujer.

Dependiendo de los distintos niveles de estudios académicos nos encontramos con que en España el porcentaje de las mujeres matriculadas en Educación Primaria y Secundaria se mantiene estable en los últimos 20 años, rondando una tasa del 48%. Aunque desde el año académico 1998-1999 ha descendido el porcentaje de mujeres matriculadas en la escuela secundaria, partiendo desde un 54,5% hasta al año académico 2013-2014 con una tasa de 52,4% de matriculación femenina. Por otro lado, respecto a los cursos de Formación Profesional de Nivel Intermedio y Nivel Avanzado, durante los últimos 15 años se observa que en las ramas en las que la mujer está más presente fueron, con alrededor del 94% de matriculadas Imagen personal, con un 88% de matriculadas Textiles, confección y cuero y con un 86% de matriculadas Servicios sociales a la comunidad. Por último, respecto a los títulos universitarios, según el porcentaje de mujeres matriculadas nos encontramos con un aumento del 4,38% en el año académico 2013-2014, lo cual se ha mantenido estable durante la última década. Entre los distintos campos de educación en los que esto ha sucedido nos encontramos con: una tasa de matriculación femenina del 69,6% en Ciencias de la Salud, un 61,5% de matriculaciones en Artes y Humanidades, un 60,4% de matriculación femenina en Ciencias Sociales y Jurídicas, un 51,6% en Ciencias y un 26,1% en Ingeniería y Arquitectura (García-Sánchez et al., 2019).

Un ejemplo de las desigualdades desarrolladas en las asignaturas escolares es la enseñanza de matemáticas. Estas se caracterizan por su relación con el género masculino, históricamente se invisibiliza a la mujer e incluso recibiendo un trato diferente por parte de los propios docentes, llegando hasta tal punto de desarrollar una identificación matemática en las escuelas estando esta basada en el hombre. De este modo, los/las alumnos/as interiorizan que los hombres y las mujeres tienen distintas capacidades ante las matemáticas (Gamboa, 2012).

Por otro lado, según los datos recogidos por Andre et al, (1999), las niñas y los niños no tenían diferenciados sus gustos por las ciencias biológicas o las ciencias físicas, pero las niñas indicaron una mayor preferencia por la lectura y las artes del lenguaje en comparación con la de los niños. El origen de estas diferencias puede provenir de la percepción propia de dichas áreas de conocimiento y la

motivación y persistencia referidas a estas y sin tener que mantener una relación con los resultados obtenidos en dichas áreas (Andre et al., 1999).

Tras una investigación llevada a cabo por Santana, Feliciano y Jiménez (2012), en la que pretenden “estudiar si el género está relacionado con la toma de decisiones académico-profesionales que llevan a cabo los adolescentes al terminar el Bachillerato”. Quedó reflejado que en los institutos canarios en los cuales se llevó a cabo la investigación, existe un porcentaje mayor de alumnas que cursan la modalidad de Ciencias Sociales y Humanidades, frente a los alumnos que cursan en mayor medida la modalidad Científica-Tecnológica.

Estos datos quedan reflejados en las elecciones que hace el alumnado frente a sus estudios universitarios, al igual que sus elecciones en bachillerato, a la hora de cursar grados universitarios “las carreras de Ciencias Sociales y Humanidades son elegidas como primera opción por un mayor porcentaje de mujeres, mientras que las técnicas por un mayor porcentaje de varones” (Santana, et al., 2012 p. 370).

Esta preferencia también puede ser debida a una determinada socialización recibida previamente, la cual demuestran en su estudio del Río et al., (2016), que los/las profesores/as interactúan con una mayor frecuencia con los niños que con las niñas independientemente de las preguntas y comentarios realizados por ellos. Además de esto se observó una mayor predisposición a ofrecer su ayuda, empleando ejemplos estereotipados, a las niñas en áreas como la matemática. La mitad de los progenitores de estos niños mostraron expectativas ante las futuras ocupaciones laborales de sus niños, de tal manera que estas ocupaciones estuvieran situadas en el ámbito científico, tecnológico o matemático. Mientras que sólo un 16% de los padres y madres de las niñas mostraban dichas expectativas (OECD, 2015).

3. Conclusiones

Los estereotipos de género son un gran obstáculo para lograr una educación igualitaria, ya que la propia educación recibida por las/los niñas/os está diferenciada

según el género. La evidencia que presentamos anteriormente demuestra que estos estereotipos de género se desarrollan en las/los niñas/os mediante el proceso de socialización diferencial llevado a cabo en la escuela, la familia y demás situaciones sociales en las que participe. Por otro lado, el fomento de los estereotipos de género se debe en gran parte al uso del lenguaje que se hace hoy en día. Este es un uso androcéntrico, que invisibiliza a las niñas y mujeres. Los estereotipos de género inciden incluso en los comportamientos y preferencias de las/los niñas/os, de tal manera que tienden a delimitar a través de la identidad de género aquello que resulta ser adecuado o no para su propio género. Nosotras/os creemos que como futuras/os docentes ser conscientes de estos estereotipos de género es el primer paso para su posterior eliminación o incluso para evitar reforzar y/o reproducir dichos estereotipos en la escuela. Somos conscientes de que esto no resulta ser un proceso únicamente desarrollado en la escuela, sino también en el seno de la familia y de la sociedad. Este TFG analiza y reflexiona sobre los estereotipos de género desarrollados desde la etapa de la infancia y sobre la impronta que tales estereotipos dejan en el desarrollo de las personas. Finalmente, consideramos que se necesitan más estudios sobre la incidencia que los estereotipos de género tienen sobre la toma de decisiones y el proyecto de vida de las/los niñas/os

4. Referencias Bibliográficas

- Alonso C. (2008). *La publicidad también juega. Campaña del juego y del juguete no sexista*. (1a ed.) Instituto Andaluz de la Mujer. <https://n9.cl/edx5k>
- Álvarez, N., Carrera-Fernández, M., y Cid-Fernández, X. (2017). ¿Juegos de niñas y juegos de niños? la influencia de los estereotipos de género en la elección de juguetes. *Revista De Estudios E Investigación En Psicología Y Educación*, (05), 330-333. <https://n9.cl/jgy4w>
- Andre, T., Whigham, M., Hendrickson, A., & Chambers, S. (1999). Competency beliefs, positive affect, and gender stereotypes of elementary students and their parents about science versus other school subjects. *Journal of Research in Science Teaching*, 36(6), 719-747. <https://n9.cl/7bcvp>
- Balseca, J. (2020). Influencia de los estereotipos de género en el ambiente escolar sobre el desarrollo psicosocial de niñas y niños de educación inicial del Colegio "Almirante Nelson" en el año lectivo 2019-2020. [Trabajo de Titulación modalidad Investigación Cualitativa previo a la obtención de Título de Magíster en Educación Inicial]. Universidad Central del Ecuador. <https://n9.cl/62iow>
- Blández, J. Fernández, E., y Sierra, M.A., (2007). Estereotipos de género, actividad física y escuela: La perspectiva del alumnado. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 11(2). <https://n9.cl/0c12j>
- Bonelli, A.N. (2019). Estereotipos de género transmitidos a los niños y niñas en la familia postpatriarcal. *Journal De Ciencias Sociales*, (12), 62-85. <https://doi.org/10.18682/jcs.v0i12.872>
- Cabeza, C., y Rodríguez, S. (2018). Lenguaje excluyente y género. Díaz, M., Vaamonde, G., Varela, A., Cabeza, M.C., García-Miguel, J.M. y Ramallo, F. (Eds.) *Actas do XIII Congreso Internacional de Lingüística Xeral: XIII Congreso Internacional de Lingüística Xeral* (pp. 146-153). Universidade de Vigo. <https://n9.cl/ouca8>
- Cherney, I.D., y London, K. (2006) Gender-linked Differences in the Toys, Television Shows, Computer Games, and Outdoor Activities of 5- to 13-year-old Children. *Sex Roles*, 54, 717. <https://doi.org/10.1007/s11199-006-9037-8>

- Cocorada, E. (2018). Gender Stereotypes in School Textbooks. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 10(4), 65-81. <https://doi.org/10.18662/rrem/73>
- Colás, P. y Villaciervos, P. (2007). La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes, *Revista de investigación educativa*. 25, 37–38. <https://n9.cl/wmp9n>
- Colín, A. (2013). Algunas precisiones sobre la categoría de género. En Colín, A.(coord.), *La desigualdad de género comienza en la infancia. Manual teórico-metodológico para transversalizar la perspectiva de género en la programación con enfoque sobre derechos de la infancia*. (pp. 10-28). México: Red por los Derechos de la Infancia en México. <https://n9.cl/pkyv>
- del Río, M.F., Strasser, K., y Susperreguy, M.I., (2016). Is math ability a gender issue?: Gender stereotypes about math in kindergarten children, their families and teachers. *Calidad en la educación*, (45), 20-53. <https://doi.org/10.4067/s0718-45652016000200002>
- Gadassi, R., y Gati, I., (2009). The Effect of Gender Stereotypes on Explicit and Implicit Career Preferences. *Counseling Psychologist*. *COUNS PSYCHOL*. 37(6). 902-922. <https://doi.org/ff6wz7>
- Gaitán, L. (2006). La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. *The New Sociology of Childhood. Contributions from a Different Approach*. *Política y sociedad*, 43(1), 9-26. <https://n9.cl/g69o2>
- Gamboa, R., (2012). ¿Equidad de género en la enseñanza de las Matemáticas? *Revista Electrónica Educare*, 16(1), 63-78. <https://n9.cl/ul5j7>
- García-Sánchez R., Almendros C., Aramayona B., Martín M.J., Soria-Oliver M., López J. y Martínez J.M. (2019). Are Sexist Attitudes and Gender Stereotypes Linked? A Critical Feminist Approach With a Spanish Sample. *Frontiers in psychology*, 10, 2410. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02410>
- Ginevra, M.C., y Nota, L. (2017). Occupational gender stereotypes and problem-solving in Italian adolescents. *British Journal of Guidance & Counselling*, 45(3), 312-327. <https://n9.cl/43a6>
- González, B. (1999). Los estereotipos como factor de socialización en el género. *Comunicar*, 12, 79-88. <https://n9.cl/e066>

- Gottfredson, L.(2006). *Circumscription and compromise*. In J. H. Greenhaus (Ed.), Encyclopedia of career development (pp. 650–664). <https://n9.cl/sqjpc>
- Gottfredson, L. , y Lapan, R., (1997). Assessing gender-based circumscription of occupational aspirations. *Journal of Career Assessment*, 5(4), 419–441. <https://doi.org/10.1177/106907279700500404>
- Gutierrez, E. (2015). *Heteronormatividad, estereotipos y actitudes relacionados al género. Análisis comparativo de materiales didácticos de apoyo para la comprensión lectora de ELE en Suecia*. [Doctoral dissertation, Universidad de Linneo] <https://n9.cl/mm6tb>
- Gutiérrez, M. (2004). La bondad del juego, pero... *Escuela Abierta*, 7, 153–182. <https://n9.cl/0vul4>
- Hancock, C., Pérez-Quintana, A., y Hormiga, E. (2014). Stereotypical Notions of the Entrepreneur: An Analysis from a Perspective of Gender. *Journal of Promotion Management*. 20. 82-94. <https://doi.org/10.1080/10496491.2014.869100>
- Heyder, A. y Kessels, U. (2015). Do teachers equate male and masculine with lower academic engagement? How students' gender enactment triggers gender stereotypes at school. *Social Psychology of Education*, (18), 467-485. <https://rdcu.be/ckHZY>
- Leeper, C., y Gleason, J. B. (2010). The relationship of play activity and gender to parent and child sex-typed communication. *International Journal of Behavioral Development*, 19(4), 689–703. <https://doi.org/10.1080/016502596385523>
- Lera, M.J. (2002). *El Fútbol y Las Casitas*. Editorial Guadalmena. <https://n9.cl/nlcwm>
- Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. (BOE núm. 71, de 23 de marzo de 2007). <https://n9.cl/1ykdn>
- Lipman-Blumen, J. (1976). Toward a Homosocial Theory of Sex Roles: An Explanation of the Sex Segregation of Social Institutions. *Signs*, 1(3), 15-31. <https://doi.org/10.1086/493272>
- Lobato, E. (2005) Juego sociodramático y esquemas de género. Una investigación en educación infantil, *Cultura y Educación* 17(2), 115-129. <https://doi.org/10.1174/113564005419284>
- Mansilla, M.E. (2000). Etapas del desarrollo humano. *Revista de investigación en psicología*, 3(2), 106–110. <https://n9.cl/onoma>

- Mañas, C. (2011) Desarrollo psicológico durante la segunda infancia. En Mañas, C. (Ed.) *Delincuencia y responsabilidad moral del menor*. (pp 1-11). Universidad de Alicante. <https://n9.cl/xdyd>
- Martínez-Martínez, J. (2019). Estereotipos de género en educación física. *SPORT TK-Revista EuroAmericana de Ciencias del Deporte*, 8(2), 23-31. <https://doi.org/10.6018/sportk.401071>
- Martínez M.C., y Vélez M. (2009). Actitud en niños y adultos sobre los estereotipos de género en juguetes infantiles. *CIENCIA ergo-sum, Revista Científica Multidisciplinaria de Prospectiva*, 16(2),137-144. <https://n9.cl/f5iox>
- Masson, L. (2012). Lenguaje y género: disputas en torno a la inclusión y la visibilización de las mujeres. *Papeles de trabajo: La revista electrónica del IDAES*,6(10),12-19.<https://n9.cl/dy0w4>
- Monreal, M., Cárdenas, R., y Martínez, B. (2019). Estereotipos, roles de género y cadenas de cuidados. Transformaciones en el proceso migratorio de las mujeres. *Collectivus, Revista de ciencias sociales* 6(1), 83-99. <https://n9.cl/sur56>
- National Science Foundation. (2014). Higher Education in Science and Engineering. In National Science Foundation (Ed.) *Science and Engineering Indicators*. <https://n9.cl/5kq1f>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2015). *"Chile" in Education at a Glance 2015*. OECD Indicators. <https://doi.org/10.1787/eag-2015-48-en>
- Pastor-Vicedo, J., Sánchez-Oliva, A., Sánchez-Blanchart, J., y Vicenty, C. (2014). Socialización, Lenguaje y Educación: una mirada desde el enfoque de género. *Revista de Antropología Experimental*. (3) <https://n9.cl/iujcgp>
- Puerta, S., y González, E. M. (2015). Reproducción de los estereotipos de género en Educación Infantil a través de los juegos y juguetes. *Revista Investigación en la Escuela*, 85, 63–74. <https://n9.cl/pzmqz7>
- Real Academia Española. (s.f.). Estereotipo. En *Diccionario de la lengua española*. <https://n9.cl/0yi15>
- Real Academia Española. (s.f.). Género. En *Diccionario de la lengua española*. <https://n9.cl/h4ned>

- Real Academia Española. (s.f.). Infancia. En *Diccionario de la lengua española*.
<https://dle.rae.es/infancia?m=form>
- Reuben, E., Sapienza, P., y Zingales, L., (2014). How stereotypes impair women's careers in science. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(12), 4403-4408. <https://doi.org/10.1073/pnas.1314788111>
- Sánchez, A. (2000). Sexo como variable estímulo: percepción diferencial de la realidad de género en ámbitos de socialización. *Papeles del Psicólogo*, (75),40-45. <https://n9.cl/93osz>
- Santana, L.E. (2002). Mujeres, igualdad de oportunidades y transición sociolaboral. *Revista de Educación*, 327,169-187. <https://n9.cl/az9w9>
- Santana, L.E., Feliciano, L.A., y Jiménez A.B. (2012). Toma de decisiones y género en el Bachillerato. *Revista de Educación*, 359, 357-387. <https://n9.cl/po1hr>
- Tomasini, M. (2009). El género como sistema de significación y la experiencia infantil. Un análisis de las marcas de género en los espacios y objetos de juego en ámbitos de educación inicial. *Diálogos pedagógicos*, 7(14), 72–87. <https://n9.cl/ckvi7>
- Vincenty, C. (2014). Socialización, Lenguaje y Educación: una mirada desde el enfoque de género. *Revista de Antropología Experimental*. (3) <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/rae/article/view/2108>