

FALDAS AZULES Y PANTALONES ROSAS

Interiorización de los estereotipos de género por parte del
alumnado de primaria

TRABAJO DE FIN DE GRADO

Grado en Maestro/a en Educación Primaria

Proyecto de investigación

Arlena Castro Domínguez

alu0101103365@ull.edu.es

Tutor académico: Eduardo Martín Cabrera

edmartin@ull.edu.es

JULIO 2021

Resumen

Esta investigación tiene por objeto identificar los posibles roles y estereotipos de género que el alumnado de primaria ha interiorizado con respecto a cuestiones básicas como el mundo laboral, psicológico y social, así como un análisis comparativo de las posibles diferencias por sexo y edad. Se diseñó un cuestionario sencillo de preguntas prácticas, que se aplicó en una muestra de 226 estudiantes de 1º a 6º pertenecientes a un centro público, con 112 niños, 103 niñas y 11 personas de género no binario. Los resultados evidencian diferencias entre las percepciones estereotipadas de los niños frente a las niñas, y en mayor medida, entre el comienzo y avance de la escolaridad.

Palabras claves

rol de género, educación primaria, estereotipos, sexo, socialización primaria.

Abstract

The purpose of this research is to identify the possible gender roles and stereotypes that primary school students have internalized with respect to basic issues such as the labor, psychological and social world, as well as a comparative analysis of possible differences by sex and age. A simple questionnaire of practical questions was designed and applied to a sample of 226 students from 1st to 6th grade belonging to a public school, with 112 boys, 103 girls and 11 people of non-binary gender. The results show differences between the stereotypical perceptions of boys versus girls, and to a greater extent, between the beginning and advancement of schooling.

Keywords

gender role, primary education, stereotypes, sex, primary socialization.

ÍNDICE GENERAL

1. Introducción	4
1.1. Términos y definiciones	4
2. Marco teórico	7
2.1. Igualdad y currículum actual	7
2.2. El aprendizaje más allá de la teoría: formación de la identidad de género.	9
2.3. España de hoy en día frente al feminismo	11
2.4. Estado de la cuestión	12
3. Objetivos de investigación	14
4. Método de investigación	14
4.1. Muestra	14
4.2. Instrumento	15
4.3. Procedimiento	16
5. Análisis de resultados	16
5.1. Roles de género relacionados con el mundo laboral	17
5.2. Estereotipos de géneros relacionados con la personalidad masculina o femenina	18
5.3. Relaciones sociales intra e inter género en espacios lúdicos y de trabajo	20
5.4. Género no binario	21
6. Discusión y conclusiones	22
6.1. Limitaciones de la investigación y propuestas de futuro	26
7. Referencias bibliográficas	27
8. Anexos	32
Anexo I: Modelo de cuestionario para 1º y 2º	32
Anexo II: Modelo de cuestionario para 3º- 6º	34
Anexo III: Fuentes bibliográficas de imágenes	36

ÍNDICE DE FIGURAS Y TABLAS

Tabla 1. Distribución de la muestra según los cursos a estudiar.	15
Tabla 2. Relación entre preguntas de estudio y dimensiones de análisis.	15
Gráfica 1. Atribución de profesiones al género (según chicos de 1º y 2º)	17
Gráfica 2. Atribución de profesiones al género (según chicas de 1º y 2º)	17
Gráfica 3. Atribución de profesiones al género (según chicos de 3º-6º)	17
Gráfica 4. Atribución de profesiones al género (según chicas de 3º-6º)	17
Gráfica 5. Atribución de personalidad al género (según chicos de 1º y 2º)	18
Gráfica 6. Atribución de personalidad al género (según chicas de 1º y 2º)	18
Gráfica 7. Atribución de personalidad al género (según chicos de 3º-6º)	19
Gráfica 8. Atribución de personalidad al género (según chicas de 3º-6º)	19
Gráfica 9. Socialización en recreo (según chicos de 1º y 2º)	20
Gráfica 10. Socialización en recreo (según chicas de 1º y 2º)	20
Gráfica 11. Socialización en recreo (según chicos de 3º-6º)	20
Gráfica 12. Socialización en recreo (según chicas de 3º-6º)	20
Gráfica 13. Socialización en el aula (según chicos de 3º-6º)	21
Gráfica 14. Socialización en el aula (según chicas de 3º-6º)	21
Gráfica 15. Atribución de profesiones al género (según personas no binarias de 3º-6º)	21
Gráfica 16. Atribución de personalidad al género (según personas no binarias de 3º-6º)	21
Gráfica 17. Socialización en recreo (según personas no binarias de 3º-6º)	22
Gráfica 18. Socialización en el aula (según personas no binarias de 3º-6º)	22

1. Introducción

Toda sociedad se conforma por un sistema general de valores considerados más adecuados para satisfacer las necesidades sociales. De acuerdo a Sánchez (s.f.), la escuela, como ámbito esencial en el desarrollo personal de cada individuo, además de aportarnos conocimientos, tiene que permitirnos aprender habilidades demandados por el grupo social a ser críticos con la sociedad y elegir una serie de valores y actitudes que nos ayudan a conformar nuestra personalidad y nuestras relaciones con el resto de personas que nos rodean. Así pues, “todo proceso educativo está relacionado con los valores” (Parra, 2003, p.70). Si profundizamos en un enfoque de género, los valores de una escuela coeducativa deben centrarse en promocionar la igualdad, deshacer estereotipos, y prevenir la violencia de género.

Partiendo desde lo más básico de la planificación de la enseñanza, como puede ser el planteamiento básico del abordaje de un tema, siempre se necesitan unas líneas generales sobre las que partir, que deben ser acordes al contexto y realidad del aula. Las principales motivaciones que nos llevan a adentrarnos en este proyecto son precisamente indagar en ese contexto en materia de igualdad y género. Frente al reciente avance de la ideología feminista con el que llevamos conviviendo durante aproximadamente el último lustro (en referencia al alza de la concienciación popular que ha sufrido en estos años en España), se busca conocer si realmente esta temática sigue siendo una materia pendiente para la educación.

Como detallaremos en el marco teórico, encontramos muy pocas investigaciones en España, en relación a un tema tan a la orden del día como lo son actualmente los roles de género. Por ello, consideramos que este proyecto de investigación puede aportar una interesante visión sobre cómo se están reflejando estos “nuevos” valores sociales en la escuela. Intentaremos analizar entonces si se perpetúa o por el contrario ya se ha roto con la visión tradicional y conservadora que venía resultando hasta ahora. Nuestra intención es ofrecer un pequeño marco sobre el que partir en la formación de futuros docentes y en el propio ejercicio de los actuales, en cuanto a valores éticos relacionados con la igualdad.

1.1. Términos y definiciones

A modo de incorporación a la temática de género, se incluyen una serie de términos relevantes en el entorno de la materia de estudio, que suelen ser confundidos por muchos de nosotros en nuestro día a día, de manera que permitan la comprensión clara e inequívoca del

texto por parte de los lectores. Para su definición, nos basaremos principalmente en la primera edición del Glosario de Género del Instituto Nacional de las Mujeres (2007).

Sexo vs género

El término sexo, tal y como define la RAE, hace referencia a una condición orgánica, de los animales y las plantas (Real Academia Española, s.f., definición 1). Esta condición alude a diferencias y características biológicas, anatómicas, fisiológicas y cromosómicas de los seres humanos que los definen como mujeres u hombres.

El género es una construcción social. De nuevo la RAE lo recoge claramente: “grupo al que pertenecen los seres humanos de cada sexo, entendido este desde un punto de vista sociocultural en lugar de exclusivamente biológico” (Real Academia Española, s.f., definición 3). El concepto de género se utiliza para referirse al conjunto de ideas, normas, instituciones y expectativas compartidas construidas en cada cultura y momento histórico respecto a las características, comportamientos apropiados, funciones, oportunidades, potencialidades y relaciones que construyen los conceptos de masculinidad y feminidad. Estas “son impuestas por los sistemas políticos, económicos, culturales y sociales a través de los agentes de socialización” (Correa, 2012, como se citó en Bonelli, 2019, p.67).

Rol de género

En relación con las conductas, este término trata del papel que socialmente se espera o exige que una persona cumpla. Ese rol es generalmente asumido por la persona, y en ocasiones, construye su psicología, afectividad y autoestima en torno a él.

Tradicionalmente se han asignado ciertos roles al género femenino, entre ellos encontramos:

- a) Las responsabilidades reproductivas que incluyen el trabajo doméstico, el cuidado y la educación de los hijos e hijas, mantenimiento del hogar y relaciones familiares.
- b) Las responsabilidades productivas, como la elaboración y comercialización de bienes, servicios y recursos para su propio sustento y de su familia, por ejemplo, la docencia y la enfermería. (INMUJERES, 2007, p. 116)

Identidad de género

Designa aquello que es propio del individuo y lo singulariza. Tiene que ver con la autopercepción que una persona tiene de sí misma, y se define según el género escogido. Como cita García-Leiva (2005):

La identidad de género es la autclasificación como hombre o mujer sobre la base de lo que culturalmente se entiende por hombre o mujer (López, 1988). Es el conjunto de sentimientos y pensamientos que tiene una persona en cuanto miembro de una categoría de género (Carver, Yunger y Perry, 2003). Esto no implica la asunción de los roles y actitudes de género, puesto que cada persona desarrolla su propio sentido de masculinidad y feminidad (Spence, 1993; Aube y Koestner, 1995). (p.3)

Durante el desarrollo de esta investigación, se utilizará para referirse a personas que se identifican con el género masculino, femenino, y no binario.

- Género no binario

Ante un modelo históricamente binario, de categoría dual para el sexo y género, encontramos personas que sienten que su identidad no encaja en las categorías disponibles hombre y mujer, o no encajan de la manera normativa. Por ello, no se identifican con el género masculino ni femenino, auto denominándose como personas de identidad no binaria.

Estereotipos de género

Contemplan definiciones generalizadas y simples para encasillar a personas en convencionalismos que se alejan de la individualidad de cada uno/a.

“También referidos como estereotipos sexuales, reflejan las creencias populares sobre las actividades, los roles, rasgos, características o atributos que caracterizan y distinguen a las mujeres de los hombres” (INMUJERES, 2007, p.62). Ciertas imágenes culturales que tradicionalmente se asignan son, por ejemplo, la actitud sentimental, sensible e intuitiva de las mujeres, frente a la fortaleza y racionalidad de los hombres; la vestimenta rosa para mujeres y azul para hombres; y la prohibición del derecho al llanto en los hombres.

Enseñanza mixta vs coeducación

El modelo de enseñanza mixta, generalizado en los años 70 en el estado español, se basa en el principio democrático de igualdad y parte de la existencia de una igualdad plena entre hombres y mujeres, lo que implica una negación de las diferencias culturales entre grupos. Por su parte, el modelo coeducativo, cuyo marco teórico se apoya en la teoría feminista, presupone que existen diferencias sexuales y sociales fruto del género, y que la escuela actúa como transmisora de los estereotipos sexistas; las acciones educativas de este modelo están encaminadas a abolir las desigualdades sociales a través de la identificación y deconstrucción de dichos estereotipos. (García, 2009, p.2417)

2. Marco teórico

2.1. Igualdad y currículum actual

La especificidad de la transmisión de roles y estereotipos de género a la que nos referimos, indiscutiblemente debe pasar por su tratamiento indirecto en materia de igualdad de género. Por tanto, antes de juzgar los posibles pensamientos del alumnado, debemos situarnos en el contexto legal en el que se encuentra actualmente la enseñanza en España, en lo que a igualdad se refiere.

La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), viene siendo el amparo del currículum desde su entrada en vigor 2013, hasta la fecha de hoy. Aunque la Ley Orgánica de Modificación de la LOE (LOMLOE) entró en vigor en enero de este año, se comienza su implantación en el próximo curso escolar, por lo que nos centraremos en la LOMCE, por abarcar el contexto curricular de la investigación realizada.

Desde sus inicios, diversos autores, tacharon a esta ley como un retroceso sexista a lo ya conseguido en leyes anteriores. Siendo criticada por colectivos feministas y movimientos estudiantiles, se llegaron a llevar a cabo campañas y peticiones de derogación, con el lema *por una educación no sexista*. Entre los diversos análisis que encontramos sobre esta ley desde una perspectiva de género, destacan distintos puntos comunes que justifican la crítica generalizada.

En primer lugar, como novedad ampliando el apartado 3 del artículo 84 de la LOE 2/2006, esta normativa ofrece financiación con fondos públicos a centros de enseñanza diferenciada o *single-sex*, con la que se está apostando por apoyar modelos de enseñanza no coeducativos. En segundo lugar, se incluye Religión como asignatura a evaluar, incluyendo pues los valores que supone su enseñanza: “la familia tradicional, la sumisión, el rechazo al aborto, todos ellos devuelven a la mujer a su lugar tradicional, al hogar, y favorecen que se enseñe una identidad de género sumisa y atenta”. (Cayro, 2014, párr. 12).

En tercer lugar, se sustituye la asignatura Educación para la Ciudadanía, “la única con contenidos expresos sobre equidad de género” (Fernández-González y González, 2015, p. 249), por dos nuevas asignaturas, Valores sociales y culturales y Valores éticos, las cuales son una alternativa a elegir frente a Religión. De hecho, la plataforma CEDAW (Convention on the Elimination of All forms of Discrimination Against Women) denuncia en 2014 que los

contenidos curriculares referidos a la igualdad entre hombres y mujeres, que sí que se veían en la asignatura suprimida, no serán aprendidos por los estudiantes que escojan Religión.

Como elemento básico, si echamos un vistazo al currículum, podremos ver que, de acuerdo al planteamiento de García (2016), la LOMCE sí que menciona diversidad del alumnado, pero con respecto a talentos, habilidades y expectativas. No alude directamente a la diversidad de identidades de género y de orientaciones sexuales, como lo hacía la LOE que ya recogía en su Preámbulo:

la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y de la igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres; el reconocimiento de la diversidad afectivo-sexual; así como la valoración crítica de las desigualdades, que permita superar los comportamientos sexistas. (p. 10)

Por otro lado, no podemos negar que en el Real Decreto 126/2014, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria aparecen varios nombramientos respectivos a la temática. En concreto, en el artículo 10, relativo a los elementos transversales, señala:

3. Las Administraciones educativas fomentarán 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, de la violencia terrorista y de cualquier forma de violencia, racismo o xenofobia, incluido el estudio del Holocausto judío como hecho histórico.

Se evitarán los comportamientos y contenidos sexistas y estereotipos que supongan discriminación. (p.9)

Asimismo, en su disposición adicional séptima que alude a acciones informativas y de sensibilización, se especifica:

3. Los Ministerios de Educación, Cultura y Deporte y de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, en colaboración con las Administraciones educativas y con organizaciones y entidades interesadas, promoverán entre el alumnado actividades de información, campañas de sensibilización, acciones formativas y cuantas otras sean necesarias para la promoción de la igualdad de oportunidades y la no discriminación, en especial entre mujeres y hombres y

personas con algún tipo de discapacidad, así como para la prevención de la violencia de género.

4. Estas actuaciones informativas y de sensibilización se desarrollarán mediante la organización en los centros docentes, fuera del horario escolar, de conferencias, seminarios, talleres y todo tipo de actividades, adaptadas a la etapa evolutiva de los alumnos. (p.16)

No obstante, dentro del currículum, no se traduce en criterios de evaluación, estándares o contenidos explícitos. Es por ello que se mantiene la crítica feminista a la ley, ya que, como bien afirma García (2015), la transversalidad mal gestionada, puede convertirse en un velo de ocultación más que de visibilización. La cuestión de género, desprovista de concreciones curriculares específicas, desemboca en una incertidumbre que muchas veces es excusa para no trabajar el contenido. Acaba quedando en un segundo plano al que no se accede de manera útil si no se llevan a cabo metodologías y estrategias correctamente planificadas y eficaces en torno a una intención clara; algo hacia lo que solo una pequeña parte docentes están dispuestos o incluso preparados.

Para suplir esa deficiencia, algunas de las comunidades autónomas, a través de su competencia en cuestiones educativas, ponen en marcha acciones que recogen temáticas de género. En nuestro caso, en la web del Gobierno de Canarias, se recoge que la educación en igualdad se manifiesta a través de la Consejería de Educación y Universidades, quien ofrece el Programa Educar para la Igualdad, así como una red educativa de centros en pro de la igualdad, que están en funcionamiento desde el curso escolar 2013-2014, de manera ininterrumpida.

Dentro de este programa, encontramos por un lado, diversos Proyectos al que los centros presentan su solicitud de admisión y una vez dentro, se llevan a cabo acciones ya programadas, y por otro lado, el Plan de Igualdad, que los centros se encargan de diseñar en torno a unas directrices generales. Se trata de “un documento en el que se recoge un conjunto de actuaciones, medidas y acciones cuyo objetivo principal es implementar la coeducación en la práctica pedagógica del centro educativo” (Gobierno de Canarias, s.f., párr. 1).

2.2. El aprendizaje más allá de la teoría: formación de la identidad de género

Como ya se ha definido anteriormente, toda la construcción social que abarca el género, se transmite fundamentalmente a través de los agentes de socialización.

En su obra sobre las pautas de conducta y evolución del niño, el psicólogo y pediatra Arnold Gessell ([1974] 1993, como se citó en Duek, 2010, p. 800) ya afirmaba que de los 6 a los 8 años se manifiesta “un proceso de transición en el cual se va formando su carácter y que, para ello, la interacción con su entorno se hace fundamental para la constitución subjetiva”. De hecho, los pequeños podrían incluso ir absorbiendo ese aprendizaje desde más temprana edad. Más recientemente, en 2019, la también psicóloga Elena Crespi responde en una entrevista sobre educación sexista que a los tres años, los menores comienzan a tener conciencia del género e incluso dejan de hacer cosas que habían hecho hasta el momento, como podría ser, si son niños, el pintarse las uñas o utilizar elementos rosas.

Como agentes socializadores, “la familia, la escuela, los medios de comunicación, el lenguaje escrito y hablado, entre otros, juegan un papel fundamental en la transmisión de los roles y estereotipos que vienen a conformar la identidad de género” (Vázquez, s.f., p.72).

En estas instituciones de difusión de ideas, se reproducen y transforman los roles, estereotipos y formas de poder que suponen la base de las relaciones entre hombres y mujeres en la sociedad (Morgade, 2001). Los niños y las niñas integran estos estereotipos masculino y femenino dominantes, pues facilitan la creación de la identidad social y de la conciencia de pertenecer a un grupo social (González, 1999).

En el ámbito de la escuela, como hemos observado en el marco de la legalidad, no se tienen por qué tratar directamente estos contenidos. En cambio, al igual que ocurre en la familia, esas acciones, creencias y valoraciones sociales se transmiten al alumnado a través de lo que se define como el currículum oculto de género (COG). Este término abarca, de acuerdo a Vázquez (s.f), los aspectos no oficiales e invisibles que se reflejan en actividades, docentes o recursos didácticos, y que también forman parte del aprendizaje: roles sexuales, tareas y las expectativas personales, valoraciones de las relaciones sociales, etc.

Cabe resaltar, como recogen Núñez y Villalobos (2011) en su reflexión teórica sobre el rol participativo de los niños, que los niños son capaces de crear espacios autónomos fuera de la mirada adulta, conformando su propia realidad. En definitiva, la socialización infantil es un proceso dinámico. En él, los propios niños y niñas junto a los agentes que describíamos, “interpretan, reproducen, cuestionan y transforman la realidad que están conociendo, a partir de interacciones cotidianas” (Núñez y Villalobos, 2011, párr. 26).

2.3. España de hoy en día frente al feminismo

Es cierto que si echamos una mirada al pasado, en comparación, actualmente el pensamiento feminista y los movimientos por la igualdad y reivindicación de la diversidad están en alza. Históricamente, estamos viviendo lo que se denomina como la cuarta ola del feminismo. Cada una de ellas con objetivos concretos provenientes de una situación de discriminación e invisibilización, las olas corresponden a períodos de la historia que han sido marcados por pasos relevantes hacia la igualdad, en los que las mujeres lucharon por ciertos derechos fundamentales.

Según se refiere la feminista española Amparo Rubiales (2018), la cuarta ola comienza tras el movimiento *Me too* en Estados Unidos, en defensa de la dignidad de las mujeres, después de la toma de posesión de Trump (21 de enero 2017). Esto supone un detonante para las masivas manifestaciones del 8 de marzo en todo el mundo en 2018. Como objetivos, la última ola tiene los siguientes:

la lucha por la eliminación de todas las formas de violencia hacia la mujer por el simple hecho de ser mujer, incluida la violencia sexual y prostitución y, la consecución de la paridad real entre el hombre y la mujer en todos los ámbitos. (Aguilar, 2020, p. 121)

Los datos que avalan la afirmación de un país con un pensamiento cada vez más feminista son alentadores. Por su lado, el informe “El feminismo en España, ¿realidad o burbuja?” (2018), una investigación que abarca 1.007 entrevistas a mayores de 18 años, reveló entre otros, que más de la mitad de la población se siente bastante o muy feminista. El porcentaje aumenta cuando se trata de las mujeres (58,6%) y baja al 45% en el caso de los hombres. Además los resultados muestran que la gente más joven es la que se siente más feminista. Más del 90% de los menores de 24 años aseguran que incorporan valores propios del feminismo en su vida.

Asimismo, el estudio mundial de IPSOS (2019), que abarcó 27 países, con 1000 entrevistas en España, concluyó con nuestro país como tercero más feminista. Concretamente, el 44% de los españoles se consideran feministas, de los cuales el 52% son mujeres, y el 36% son hombres.

En contraposición, encontramos el reciente debate del pin parental propuesto por uno de los partidos que conforman el Parlamento de España. En su campaña electoral, el partido propone que los centros educativos deban solicitar autorización a los padres sobre

‘cualquier materia, charla, taller o actividad que afecte a cuestiones morales socialmente controvertidas o sobre la sexualidad, que puedan resultar intrusivos para la conciencia y la intimidad’ de los menores. Con ello, pretenden limitar la capacidad de los alumnos de asistir a charlas y talleres sobre la identidad de género, el feminismo o la diversidad LGTBI, únicamente en el caso de que los progenitores den consentimiento para ello (Gil, 2020, párr. 5-6).

Permite pues vetar toda actividad que implique formación en valores éticos, siendo algo que señalamos en apartado anterior como esencial para la formación del carácter del niño en todos los ámbitos.

2.4. Estado de la cuestión

Vistos los condicionantes que moldean la percepción de los roles en los niños y niñas desde temprana edad y la fortaleza de la ideología feminista que impera en nuestra sociedad, frente a un currículum aparentemente insuficiente, ¿se manifiestan estereotipos masculinos y femeninos en los pequeños de hoy en día? En esta investigación nos centraremos en la interiorización de estereotipos de género referentes a tres dimensiones: el mundo laboral, las características psicológicas y las relaciones sociales, en función del sexo y edad de los alumnos de toda la etapa de primaria.

Cabe destacar el reducido volumen de investigaciones españolas recientes (de los últimos 10 años) que hacen referencia a la manifestación de los roles de género en educación primaria, encontradas en Dialnet, “la mayor base de datos de artículos científicos hispanos accesible de modo gratuito en Internet” (Biblioteca Nacional de España, s.f., párr. 1). De acuerdo a nuestros tres pilares de investigación, se nos presentan diversas investigaciones:

En primer lugar encontramos una investigación que analiza en 2011 la relación entre los estereotipos de género y el acoso escolar en 1835 estudiantes de 4º a 6º grado de Educación Primaria. De él podemos extraer resultados pertenecientes a las tres dimensiones:

- Se observa una discriminación entre sexos incluso en los roles de trabajo. La evolución del rol de género es más significativa en el trabajo que en los roles familiares.
- Aunque se observa cierta tendencia contraria, generalmente chicos y chicas siguen presentando características diferenciales en cuanto a rasgos de género, los chicos hacia características instrumentales y las chicas hacia características expresivas.

- La adhesión a los estereotipos de género influye en la conducta agresiva. Se vincula la feminidad y la inhibición de la agresión, así como la masculinidad y la implicación en el comportamiento de acoso entre iguales.

Cuatro años más tarde se sitúa la siguiente investigación, relacionada con nuestra segunda y tercera dimensión. Bajo una muestra de 46 niños y niñas, de 4º a 6º de primaria, se analizan los roles de género, interacción verbal y tolerancia del alumnado. Por un lado, se percibe una clara diferencia entre roles, tal que se relaciona a cada género con acciones estereotipadas (jugar o no con muñecas, practicar ciertos deportes...). Por otro lado, se averiguó que, mientras ambos tienen mayor facilidad para interactuar verbalmente con su mismo género, las niñas se desenvuelven mejor que los niños frente al género opuesto. Además, estos últimos presentan un comportamiento más grosero ante un conflicto, aunque ambos se muestran agresivos.

Ya en 2017 encontramos una tesis dedicada principalmente a lo que sería nuestra tercera dimensión. Con una muestra de 755 estudiantes de 2º y 3er ciclo de educación primaria y 1º ciclo de la ESO de 40 aulas de centros educativos, este estudio hace un análisis exhaustivo de las relaciones intra e intergénero del alumnado. Se extrae de sus resultados una conclusión general relevante: La tendencia general a lo largo de la escolaridad en ambos géneros es la segregación donde cada uno busca relacionarse con el mismo al que pertenece. Específicamente, se afirma lo siguiente:

- Los chicos son más rechazados, por ser percibidos y valorados como más agresivos e inmaduros, lo que hace que tengan más relaciones conflictivas, algo que se mantiene a lo largo de la escolaridad.
- Las chicas tienden a relacionarse con personas de su mismo género, especialmente en el aula, por considerar conseguir un mayor apoyo emocional y un mejor rendimiento académico. Se muestran variaciones a lo largo de los ciclos educativos, siendo menos preferidas en los inicios de la educación primaria, y algo más conflictivas en los inicios de la secundaria, especialmente en sus relaciones con otras chicas.

Por último, tenemos una investigación dedicada a los últimos años de infantil, interesante por estudiar una muestra de edad que se encuentra justo antes de comenzar la etapa primaria. Realizada en 2016, con una muestra de 30 niños y niñas de entre 5 y 6 años, abarca nuestra primera y segunda dimensión. Generalmente se concluye en que de forma similar niños y niñas presentan una ideología de género tradicional en cuanto a características físicas y

destrezas cognitivas, basadas en estereotipos y roles de género típicamente atribuidos a hombres (fuertes, valientes, brutos y buenos) y mujeres (buenas, cariñosas, miedosas, sensibles y guapas). Además, se comprueba que las tareas, empleos y juguetes más instrumentales son asignados al sexo masculino y los relacionados con las labores domésticas, al sexo femenino.

3. Objetivos de investigación

El universo de los roles de género puede abarcar múltiples ámbitos y temas de interés para la investigación científica. Puesto que la población a la que se encuestará son los niños y niñas, se plantea el análisis de dimensiones específicas acordes a su cotidianidad. En este estudio se focaliza el interés en el estudio de la interiorización de estereotipos de género en alumnado de educación primaria. De este modo, nuestro objetivo general es analizar la posible atribución de roles masculinos y femeninos en el mundo laboral, psicológico y social que hace el alumnado en función su género y edad.

Como consecuencia, los objetivos específicos sobre los que profundizaremos en nuestro análisis serán:

1. Estudiar los roles de género que los/as estudiantes atribuyen a hombres y mujeres, ante profesiones que han sido tradicionalmente estereotipadas.
2. Examinar las características psicológicas que el alumnado asocia como propiamente femeninas o masculinas.
3. Indagar si existen diferencias en las relaciones entre iguales intra- e inter- género en cuanto a la socialización fuera y dentro del aula.
4. Comparar si alguna de las dimensiones anteriores sufre variaciones notables al inicio de la escolarización primaria (primer ciclo), frente a una vez adentrada en ella (segundo y tercer ciclo).

4. Método de investigación

4.1. Muestra

Bajo un muestreo incidental, se ha seleccionado de forma directa a todo el alumnado de la etapa primaria perteneciente a un CEIP del norte de la isla de Tenerife, donde se lleva varios años poniendo en práctica iniciativas relacionadas con el Plan de Igualdad. La muestra en la que se realizó el estudio consta de 226 participantes, con una edad comprendida entre los 6 y los 12 años aproximadamente. La distribución por cursos y géneros se recoge en la tabla 1. El

total de niñas de la muestra representa el 45,6%, el total de niños es un 49,6% y el de personas no binarias un 4,9%. En cuanto a los diferentes cursos, el primer ciclo de educación primaria, compuesto por el primer y segundo curso, es un 29,6%. El segundo y tercer ciclo, que abarca desde tercero hasta sexto curso, simboliza un 70,4% .

Tabla 1. *Distribución de la muestra según los cursos a estudiar.*

Cursos	N Masculino	N Femenino	N No binario	Total
1º y 2º	37 (55,2%)	30 (44,8%)	0 (0,00%)	67 (29,6%)
3º, 4º, 5º y 6º	75 (47,2%)	73 (45,9%)	11 (6,9%)	159 (70,4%)
Total	112 (49,6%)	103 (45,6%)	11 (4,9%)	226

4.2. Instrumento

Como instrumento de recogida de datos, se utilizan dos modelos de cuestionario, elaborados *ad hoc* para la realización del estudio (ver Anexo I). Estos incluyen ámbitos más allá de los que son objeto de estudio en esta investigación (que son las preguntas 1, 2, 4, 7 y 8, respectivamente). Ambos, basados en los mismos objetivos específicos de investigación, se diferencian en el modo de representación pictórico y mayormente acotado de las cuestiones, para facilitar la respuesta en el alumnado de 1º y 2º. Además, en este primer cuestionario no se añade la última pregunta, ya que en estos niveles, la agrupación para el trabajo en clase es aún estrictamente regulada por la docente.

Para el proceso de confección de los cuestionarios, nos basamos en las distintas dimensiones a analizar con las que se puede relacionar el entorno del niño o niña, de acuerdo a nuestros objetivos, como se presenta en la tabla 2. Por último, como elementos restrictivos se ha teniendo en cuenta que no sea demasiado largo, que mayoritariamente sea de respuesta directa, que el vocabulario sea adecuado para el entendimiento de los participantes y que las cuestiones no sean teóricamente explícitas con lo que se pretende analizar. Acorde a este último aspecto, se presentan a partir de situaciones prácticas, lo que ofrece también un estímulo narrativo para el incentivo de la respuesta del alumno o alumna.

Tabla 2. *Relación entre preguntas de estudio y dimensiones de análisis.*

Nº de pregunta	Dimensión de análisis	Concreción
1	Género de los encuestados	Pregunta de control

2	Mundo laboral	Profesiones instrumentales, domésticas, intelectuales, de poder...
4	Características psicológicas	Caracteres dominantes, afectivos, intelectuales, extroversión...
7	Relaciones sociales lúdicas	Agrupación para el juego en el recreo
8 (solo 3º- 6º)	Relaciones sociales de trabajo	Agrupación para el trabajo en el aula

4.3. Procedimiento

En primer lugar, se contactó vía email con el centro, para explicar generalmente el estudio, su finalidad y solicitar el permiso de recogida de información. Una vez aceptado, no se necesitó la autorización de los padres para la investigación, pues servirá como justificación contextual para el próximo Plan de Igualdad.

La administración de los cuestionarios se realizó a final del tercer trimestre del curso escolar durante un total de tres días, en el que se fueron realizando progresivamente y con orden ascendente en cada curso (centro educativo de línea 2). El cuestionario fue administrado colectivamente, accediendo a los grupos naturales y en horario regular de clases, con un promedio de unos 20 minutos por grupo. Las instrucciones para completar el cuestionario se dieron en clase antes de comenzar la administración. Se solicitó la participación de cada alumno, enfatizando la naturaleza voluntaria y garantizando el anonimato de sus respuestas. La prueba fue aplicada por la investigadora, estando el o la docente presente, aunque sin intervenir en el proceso. En todo momento, fue la investigadora la encargada de realizar las aclaraciones oportunas a los estudiantes que así lo solicitaban.

5. Análisis de resultados

Tras recoger las encuestas, pasamos a procesar los datos a través de la herramienta Excel, en combinación con Word para el diseño de gráficas¹ de nuestro estudio cuantitativo. Se trata de un análisis estadístico descriptivo a través de porcentajes. Con respecto a cada una de nuestras dimensiones y objetivos a analizar, tomando como variables principales al género y edad de la muestra, los cuestionarios arrojan los siguientes datos²:

¹ Para una visualización a tamaño original de las gráficas, haga clic en ellas.

² Debido a la reducida muestra de participantes de género no binario con respecto a los demás estudiantes que conforman la muestra, haremos una comparación global final frente al análisis de resultados en chicos y chicas.

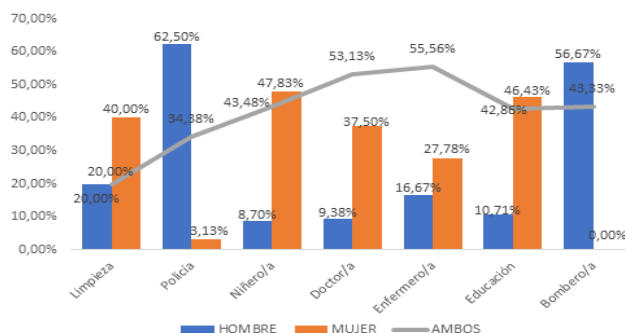
5.1. Roles de género relacionados con el mundo laboral

Las gráficas 1 y 2 muestran las elecciones del alumnado de 1º y 2º, en las que ya comenzamos a observar una diferencia clara de respuestas entre géneros. Mientras los chicos atribuyen en primera posición profesiones instrumentales para roles de hombre (bombero con un 62,5% y policía con un 56,7%), las chicas les asignan roles domésticos o de cuidado (niñero 68,4% y enfermero 58,3%). Destaca que ninguna relaciona la educación únicamente con los hombres.

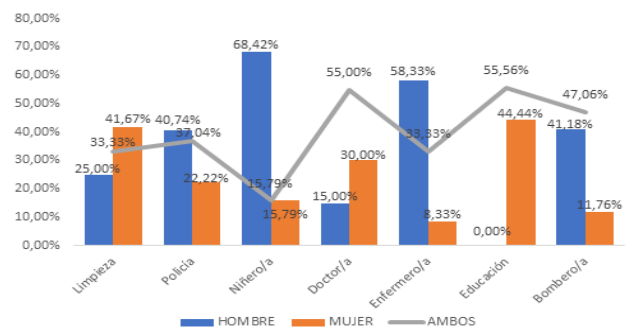
No sucede esta misma contraposición a los tradicionales roles de género por parte de las chicas cuando hablamos de los asociados a las mujeres. Con resultados por encima del 40%, también les asignan trabajos intelectuales y domésticos (educación y limpieza), coincidiendo con la selección de los chicos (niñera, educación y limpieza).

Se puede apreciar como la opción AMBOS, es medianamente escogida por chicos y chicas, quienes destacan entre 2 y 3 profesiones por encima de la segregación en hombre/mujer. El puesto de doctor/a es el que parece ser más considerado como ambivalente.

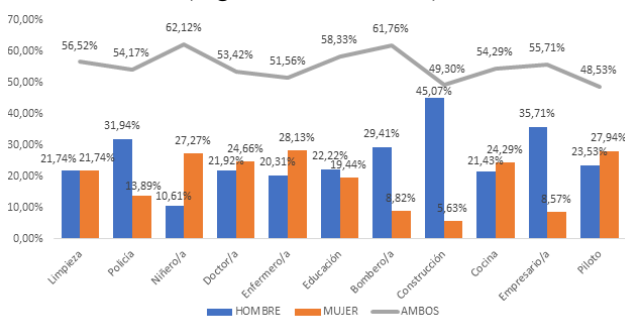
Gráfica 1. Atribución de profesiones al género (según chicos de 1º y 2º)



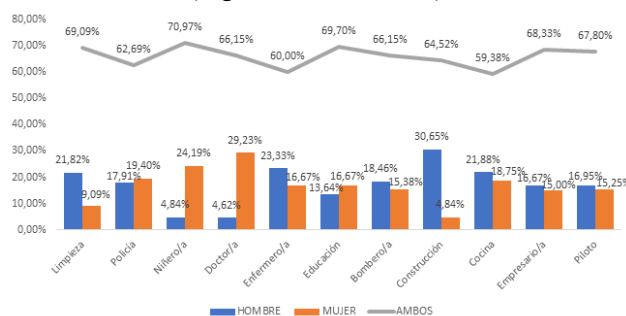
Gráfica 2. Atribución de profesiones al género (según chicas de 1º y 2º)



Gráfica 3. Atribución de profesiones al género (según chicos de 3º-6º)



Gráfica 4. Atribución de profesiones al género (según chicas de 3º-6º)



Destaca a primera vista en las gráficas 3 y 4, que en el segundo y tercer ciclo de escolaridad existe mayor paridad de respuestas en comparación a las de los cursos anteriores, en cuanto a la opción AMBOS. Aún con más opciones de respuesta, se sitúa por encima en todas las profesiones. Además, las chicas muestran aquí porcentajes más altos frente a los chicos.

Entre los participantes que atribuyeron ciertos trabajos exclusivamente a los hombres, encontramos que tanto niños como niñas escogieron el sector de la construcción como principal, aunque con una diferencia del 15% más seleccionada por parte de los niños, que recoge casi el mismo porcentaje que los que escogieron AMBOS. Además, en ninguna de las dos gráficas las mujeres obtienen una representación exclusiva en dicho sector superior al 6%.

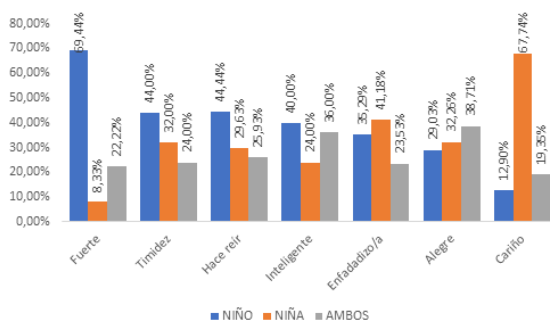
Por otro lado, tenemos las profesiones que definen situaciones de poder (doctor/a frente a enfermero/a y empresario/a). Hablando de nuevo de quienes optaron por la separación de roles, los resultados se mantienen medianamente equitativos en ambas gráficas, a excepción de que los chicos que relacionan a los empresarios con los hombres (35,7% versus 8,6%) y las chicas relacionan más a las doctoras con las mujeres (29,2% versus 4,6%). Por último, en relación a las labores domésticas (donde entrarían limpieza, cuidado de niños y cocina), solo se observa que estas personas asignan (desde ambas partes) la condición de niñera a la mujer.

5.2. Estereotipos de géneros relacionados con la personalidad masculina o femenina

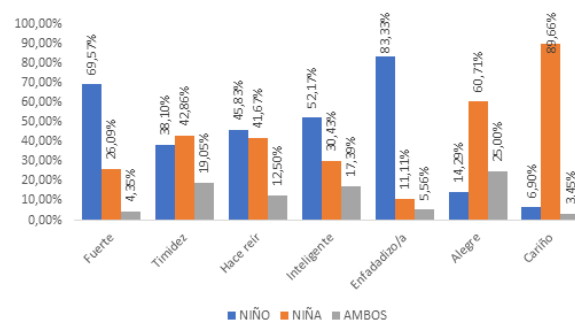
Como puede verse en las gráficas 5 y 6, chicos y chicas coinciden en que las niñas son cariñosas, característica que les atribuyen por encima de las demás (67,7% y 89,7%, respectivamente). Con un 69%, también coinciden en que los niños son los más fuertes. Luego, los chicos se autoasignan en mayor medida el hacer reír (44,4%), la timidez (44,0%), y la inteligencia (40,0%) y asignan a las chicas además como enfadadizas (41,2%). Las chicas también los describen como enfadadizos (83,3%), inteligentes (52,1%) y graciosos (45,8%); y a sí mismas como alegres (60,7%) y tímidas (42,9%).

La opción AMBOS apenas sobresale por encima de la selección única de niño/niña en ninguna de las características, aunque en todos los casos es más escogida por los chicos que por las chicas.

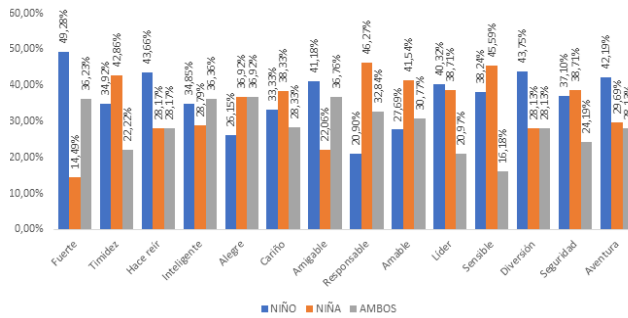
Gráfica 5. Atribución de personalidad al género (según chicos de 1º y 2º)



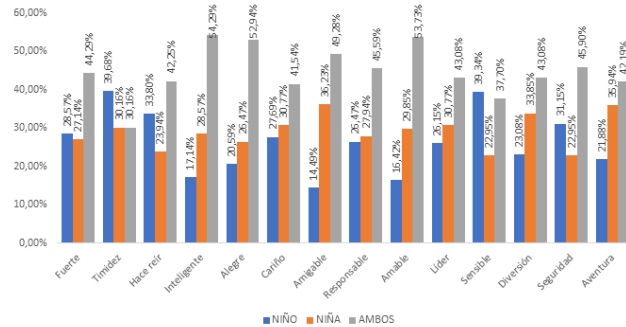
Gráfica 6. Atribución de personalidad al género (según chicas de 1º y 2º)



Gráfica 7. Atribución de personalidad al género
(según chicos de 3º-6º)



Gráfica 8. Atribución de personalidad al género
(según chicas de 3º-6º)



De nuevo, las gráficas 7 y 8 nos muestran que la selección de AMBOS es superior que la que hace el alumnado de 1º y 2º, repitiéndose que las chicas aumentan su porcentaje en todas las características. Podemos hacer una clasificación en la que se encuentran los distintos adjetivos psicológicos a analizar:

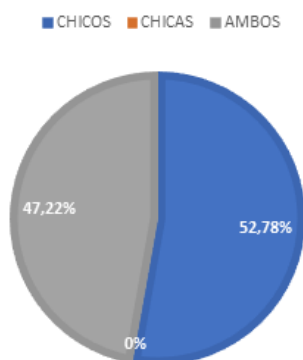
- En primer lugar tenemos los caracteres dominantes o de poder (fuerza, liderazgo y seguridad). Los chicos definen sobre todo la fuerza como mayoritaria para los niños (49,3%), mientras que los demás caracteres quedan medianamente igualados. Las chicas por su parte los achacan todos a AMBOS. No obstante, dentro de las respuestas sí excluyentes, la fuerza y seguridad de los niños superan en algunos puntos a las niñas, aunque el liderazgo supera a los niños.
- En segundo lugar están los caracteres afectivos o emocionales (timidez, cariño, ser amigable, amabilidad y sensibilidad). Los chicos vinculan todos ellos a las niñas a excepción del ser amigable, liderado por los niños (41,2%). Las respuestas de las chicas tienden a señalar todas estas características para ambos, sobresaliendo en cierta ponderación la timidez (39,68%) y la sensibilidad (39,3%), para los niños. En cuanto a ser amigable, su respuesta es AMBOS (49,3%), seguido de las niñas (36,2%).
- En tercer lugar los caracteres intelectuales (inteligencia y responsabilidad) son usados por las chicas para determinar a ambos, y por los chicos para determinar a: ambos (36,4%) seguido de niños (34,9%) en inteligencia, y a las niñas en responsabilidad (46,3%).
- En cuarto lugar tenemos la extroversión (hacer reír, alegría, diversión, aventura). Los chicos la asocian a sí mismos (hacer reír 43,7%, diversión 43,8% y aventura 42,2%), a excepción de la alegría, donde se iguala AMBOS y niñas, con un 36,9% cada una. Por otro lado, las chicas vuelven a asociar las características con ambos géneros (todas por encima del 42,0%).

5.3. Relaciones sociales intra e inter género en espacios lúdicos y de trabajo

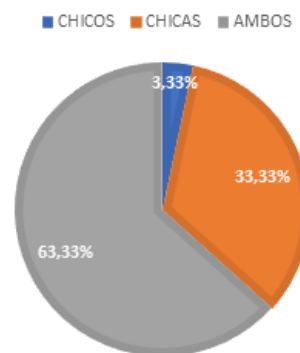
Pasamos entonces al aspecto personal en el que los chicos y chicas deciden relacionarse. Primeramente vemos en las gráficas 9 y 10 (referidas al ámbito lúdico) que existe una clara diferencia entre las preferencias de unos y otros.

Es muy bajo el porcentaje de estudiantes que se les gusta relacionarse únicamente con el género opuesto, llegando a ser 0 en el caso de los chicos. Se observa además que predominan las chicas al elegir AMBOS (63,3% frente a 47,2%) a la hora de jugar.

Gráfica 9. Socialización en recreo
(según chicos de 1º y 2º)

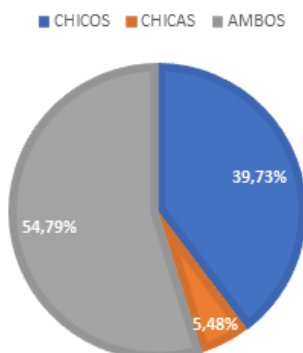


Gráfica 10. Socialización en recreo
(según chicas de 1º y 2º)

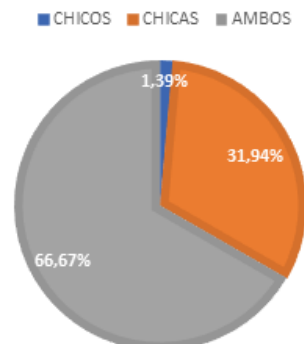


Como muestran las gráficas 11 y 12, al ascender a los cursos 3º-6º, los chicos ya comienzan a dar algo más de exclusividad en el juego a las relaciones con el género opuesto (5,48%) y las chicas a quitársela (1,39%). Aunque los dos porcentajes aumentan con respecto al primer ciclo de primaria, la elección AMBOS sigue predominando en las chicas (un 66,7% frente a un 54,8%).

Gráfica 11. Socialización en recreo
(según chicos de 3º-6º)

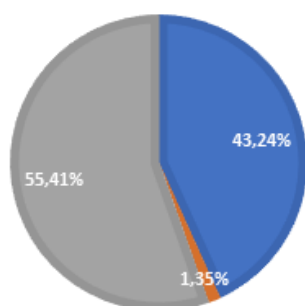


Gráfica 12. Socialización en recreo
(según chicas de 3º-6º)



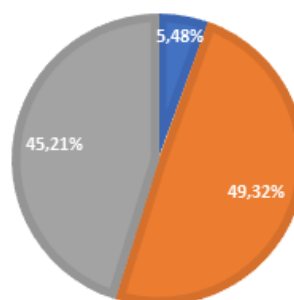
Gráfica 13. Socialización en el aula
(según chicos de 3°-6°)

■ CHICOS ■ CHICAS ■ AMBOS



Gráfica 14. Socialización en el aula
(según chicas de 3°-6°)

■ CHICOS ■ CHICAS ■ AMBOS

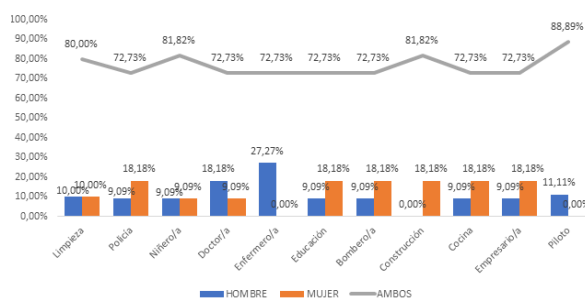


Las gráficas 12 y 13 nos sirven para analizar cómo cambian las elecciones de relación inter e intra género cuando se trata de un contexto de aula, en lugar de patio. En el caso de los chicos, aumenta la elección indiscriminada (55,4%), disminuye la elección del género opuesto como único (1,4%) y aumenta la elección del mismo género (43,2%).

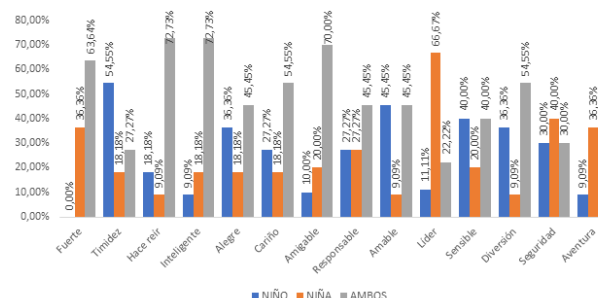
Sin embargo en las chicas se produce un notable retraimiento de la elección indiscriminada (45,2%) en favor de la elección única de otras chicas, que aumenta hasta los 49,3%. Cabe resaltar que aumenta también el volumen de chicas que eligen al género opuesto como exclusivo (5,5%).

5.4. Género no binario

Gráfica 15. Atribución de profesiones al género
(según personas no binarias de 3°-6°)



Gráfica 16. Atribución de personalidad al género
(según personas no binarias de 3°-6°)

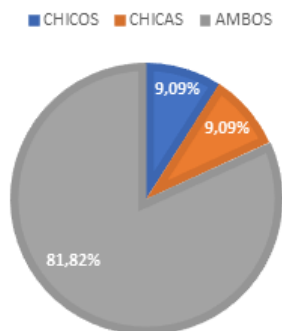


Las gráficas 15 y 16 muestran cómo la respuesta AMBOS predomina, situándose por encima en cualquiera de las posibles categorías. El porcentaje de esta elección generalmente supera además los anteriores cursos y géneros. Concretamente, en la gráfica 15, las opciones HOMBRE y MUJER no tienen apenas representación en comparación. Sin embargo, en la gráfica 16 sí que vemos que los porcentajes se igualan un poco más en características como:

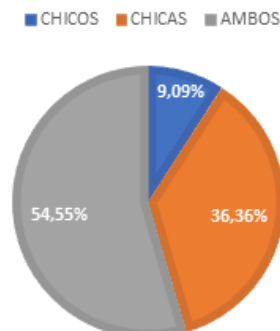
- la timidez, donde “ganan” los niños, con un 54,5%.
- la alegría, donde la opción ambos (45,5%) y la opción niño (36,4%) obtienen corta distancia.
- la amabilidad y la sensibilidad, en las que se seleccionan por igual NIÑOS y AMBOS (45,5% y 40%, respectivamente).
- la seguridad, donde la elección de las niñas sobrepasa a las demás con un 40%, frente a un 30% que es igual en las dos posibles elecciones restantes.

Por añadidura, un dato curioso que se distingue es el hecho de que ninguna de las personas encuestadas determina el ser fuerte como característica única de los niños. La mayoría la considera de ambos (63,6%), y el resto, única de las niñas (36,3%).

Gráfica 17. Socialización en recreo
(según personas no binarias de 3º-6º)



Gráfica 18. Socialización en el aula
(según personas no binarias de 3º-6º)



Como puede verse en la gráfica 17, en comparación a las relaciones lúdicas correspondientes a otros géneros y edades, las personas no binarias son las que más han elegido indiscriminadamente a cualquiera para jugar en el recreo (81,8%). A partir de la gráfica 18 podemos extraer que para el contexto del aula, no aumenta la elección AMBOS (54,6%) con respecto a la que vimos que hacían los chicos (55,4%), pero sí con respecto a la que hacían las chicas (45,2%). Además, aumenta la elección de personas de género femenino en vistas a la socialización seleccionada para el recreo.

6. Discusión y conclusiones

Teniendo presente el objetivo general sobre el que comenzamos a trabajar en esta investigación, podemos concluir en que el alumnado sí que ha interiorizado ciertos estereotipos tradicionalmente masculinos y femeninos. Sin embargo, no se trata de una situación generalizada en todos los grupos de edades, géneros y ni siquiera dimensiones, entre los que se encuentra distinción. Además, no encontramos un contexto tan tradicional y conservador como se ha expuesto en otras investigaciones recientes, algo que tal vez podría

deberse a las acciones del Plan de Igualdad que como decíamos se lleva a cabo en este centro. Se pueden extraer entonces ciertos matices que necesariamente incluiremos a continuación, siguiendo el mismo orden de nuestros objetivos específicos.

El estudio sobre los roles de género que los/as estudiantes atribuyen ante distintas profesiones revela varias cuestiones principales. Por un lado, tenemos al alumnado de primer ciclo, en el que los chicos evidencian roles muy marcados como la asociación de profesiones instrumentales a los hombres. Con respecto a las tareas domésticas chicos y chicas coinciden en atribuir las a la mujer. Ambos géneros discrepan únicamente en que las chicas también asignan en primer lugar otros roles domésticos a los hombres, aunque con porcentajes cercanos a los que reciben las profesiones instrumentales. Por tanto, estos resultados coinciden con los hallados en la investigación que más se aproxima a este comienzo de la etapa primaria. Hablamos de la investigación de Paterna y Valera (2016), quienes ya afirmaban que no se encuentran grandes diferencias entre chicos y chicas, ya que ambos coinciden en mantener roles femeninos y masculinos. La idea de la pervivencia de esta ideología conservadora, se sustenta con que además la opción de respuesta independiente supera en la mayoría de los casos a la que recoge a hombres y mujeres.

Dentro de esta dimensión tenemos también al alumnado de segundo y tercer ciclo, quienes asignan mayoritariamente a ambos en cualquiera de los roles de trabajo, mostrando además porcentajes más altos por parte de las chicas. Por debajo del “ambos” aún sigue quedando un porcentaje de entre el 30% y el 45% que asocian roles a un solo género. Entre ellos/as, vemos que las labores domésticas e instrumentales son menos asignadas que en 1º y 2º, aunque aún pervive la condición del cuidado de niños para la mujer y la construcción para el hombre. Por último tenemos las profesiones que habían sido seleccionadas para representar las situaciones de poder (doctor/a frente a enfermero/a y empresario/a), donde solo encontramos que el ser empresario se relaciona con el hombre por parte de los chicos.

Como segundo objetivo específico planteamos un examen de características psicológicas que el alumnado asocia como propiamente femeninas o masculinas. Tal y como definía INMUJERES (2007), la actitud sentimental, sensible e intuitiva se suele asociar a las mujeres, y la fortaleza y racionalidad a los hombres. En nuestra muestra de 1º y 2º, estos vínculos siguen presentes, asignando la fuerza a los niños y actitudes como el cariño a las niñas. Igualmente coinciden nuestros resultados con los de la investigación de la etapa infantil, esta

vez no solo en que no hay grandes discrepancias entre chicos y chicas, sino en que donde se encuentran esas diferencias es “al asignarse adjetivos positivos para describir su propio sexo”.

En los cursos siguientes, vuelve a ocurrir que se elige en mayor medida la opción ambos frente a los anteriores, en los que apenas sobresale por encima de la selección única. Sin embargo, disminuye frente a la dimensión anterior: en los chicos ya no supera la exclusividad, y en las chicas sí que lo hace en todos los adjetivos, pero no tanto como anteriormente.

Los chicos vinculan sobre todo las características afectivas o emocionales a la feminidad, mientras que las chicas tienden a asociarlas con ambos. También vinculan la fuerza a los niños, aunque el resto de caracteres dominantes es para los dos. Aunque las chicas responden mayoritariamente que ambos, las que no, también llegan a asociar la fuerza y seguridad con los niños. En la intelectualidad, más o menos coinciden en que son características ambivalentes. Para esta etapa, podríamos afirmar por tanto que en esta dimensión, sobre todo los chicos, tienen pensamientos que tienden más a la segregación que en la anterior. De todos modos, como mismo se obtuvo en los resultados de la investigación que tenía una muestra bastante parecida a esta de la que estamos hablando (Jiménez, S. Y., Larrañaga, E. y Navarro, R., 2011), aunque generalmente se observen matices diferenciales en cuanto a rasgos de género (chicos hacia características instrumentales y chicas hacia características expresivas) se puede apreciar cierta tendencia contraria.

Al adentrarnos en el campo de las relaciones entre iguales intra- e inter- género, fuera y dentro del aula, no podemos dejar de tener presente las conclusiones del detallado trabajo de investigación en este ámbito realizado por Guerra (2017). De él se extrae principalmente que la tendencia general a lo largo de la escolaridad en ambos géneros es la segregación.

En nuestro caso, la relación mayoritaria (por encima del 50%) en cualquier grupo está conformada por ambos sexos en el ámbito lúdico, a excepción de los chicos de 1º y 2º de primaria, donde algo menos de la mitad lo hace. Luego, el resto sí que coincide con esta investigación, ya que cada uno/a se relaciona con personas de su mismo género, y un pequeño porcentaje con el contrario. Aquí encontramos poca variación en la edad, pero algo más en el género de los participantes, donde las chicas muestran mayores porcentajes de relación con ambos. Destaca también que en el contexto de aula (solo 3º-6º), los chicos se mantienen similares, y las chicas tienden a relacionarse aún más con solo chicas, y dan alguna oportunidad más a la relación única con el género opuesto.

Si hacemos una comparación con el término “amigable” de la dimensión analizada número 2, vemos como además las atribuciones coinciden, pues las chicas lo caracterizan con ambos, seguido de las niñas, y los chicos con los niños, seguido de ambos. Según la investigación realizada por Rodríguez, A. y Arvayo, K (2015), esto podría deberse a las dificultades que presentan con respecto a la interacción verbal entre ellos/as. Aunque los dos presentan mayor facilidad para interactuar verbalmente con su mismo género, las niñas se desenvuelven mejor que los niños frente al género opuesto.

Por último, las personas no binarias, conscientes de su propia realidad, rompen mucho más que cualquier otro grupo con los estereotipos de género, donde apenas hacen distinción y aportan visiones contrarias a “lo socialmente aceptado”. Esto caza directamente con lo que definíamos en la introducción sobre su perspectiva. Estas personas forman una identidad que no encaja en las categorías normativas disponibles para el hombre y mujer, por lo que tiene sentido que ese pensamiento no abarque solo la propia identidad, sino que llegue hasta un planteamiento general en el que se traspasan esos estereotipos.

Sobre la interpretación expuesta podemos extraer las siguientes conclusiones generales, que esperamos puedan ser aclaratorias frente a quienes pretendan tomar como referencia este estudio:

1. Los niños tienden a tener un pensamiento más estereotipado que las niñas, y los chicos y chicas de primeros años, más que los de los últimos, por lo que sí que hay variaciones notables en este pensamiento al inicio de la escolarización primaria (primer ciclo), frente a una vez adentrada en ella (segundo y tercer ciclo).
2. El alumnado de primer ciclo, quienes han asentado ya las bases de la formación de su identidad de género (Crespi, 2019), comienza la escolaridad primaria con un pensamiento cargado de estereotipos. Hacen claras distinciones entre lo que es socialmente considerado como adecuado para los chicos y para las chicas.
3. El género de estos niños más pequeños no es un gran condicionante para su perspectiva de género. En cambio cuando avanzamos en la edad de los participantes, sí que es un factor a tener en cuenta, pues los chicos ofrecen respuestas más acordes al tópico que las chicas.
4. Una vez nos adentramos en la escolaridad, esos sesgos comienzan a diluirse, aunque sigue estando presente un pensamiento estereotipado en algunos aspectos concretos, como por ejemplo los trabajos instrumentales o las características sentimentales.

5. Las personas no binarias se salen de lo normativo, ofreciendo mayoritariamente una atribución doble en cualquiera de las dimensiones estudiadas, o incluso aportando visiones contrarias a las habituales.
6. La tendencia general a lo largo de la escolaridad en cuanto a las relaciones sociales, tanto en chicas como en chicos es hacia la opción de relacionarse con ambos, pero en los casos donde se elige solo a uno, los chicos buscarán relacionarse con otros chicos, las chicas con otras chicas y las personas no binarias con las chicas.

Frente a nuestras propias expectativas y las de los resultados de las demás investigaciones, parece que hemos encontrado cierta evolución, al menos en el segundo y tercer ciclo de primaria, en la que se han comenzado a superar las barreras que definen los roles masculinos y femeninos. Igualmente, vemos que sigue siendo una cuestión en la que aún muchos mantienen esas antiguas percepciones sobre las que hay que ir trabajando para diluir a través de un modelo de enseñanza coeducativo (García, 2009). El papel de la educación será entonces romper con esas preconcepciones, tomando en especial consideración la educación en valores éticos a través de acciones conscientes, planificadas y eficaces (García, 2015).

6.1. Limitaciones de la investigación y propuestas de futuro

Si bien de este estudio hemos podido sacar conclusiones que podrían llegar a tomarse en consideración por docentes u otros investigadores o investigadoras, debemos tener en cuenta que se trata de un análisis de carácter exploratorio ante el que debemos ser muy cautelosos en su generalización. Bajo la particularidad de un muestreo incidental como este, se recoge una cantidad de participantes no representativa en relación a la totalidad de alumnado que puede haber por ejemplo en la isla de Tenerife. Asimismo, se debe tener en cuenta que estudiamos la realidad de un único centro, con sus propias características sociales y educativas asociadas, por lo que convendría replicar el estudio en otros centros.

La segunda de las limitaciones que encontramos, es que únicamente se han tenido en cuenta las respuestas del alumnado, por lo que los resultados se deben interpretar desde su perspectiva, y en desconocimiento de las peculiaridades del contexto socializador que lo define. Una forma de aumentar la validez del estudio sería combinar esa perspectiva, con información de los tutores educativos o la familia, quienes podrían constituir un interesante marco explicativo acerca de las preconcepciones sobre las que han podido formar su propio pensamiento.

En referencia al cuestionario ofrecido, aún incluyendo variables en ellas, generalmente se plantea una única pregunta por índice a analizar. Se podrían incluir más casos prácticos que analicen una misma dimensión bajo distintas perspectivas, aumentando el fundamento y validez de las afirmaciones expuestas en cada caso. Incluso, se podrían modificar o combinar el actual tipo de preguntas, con algunas que traten la temática desde la primera y no la tercera persona, como por ejemplo las preguntas sociométricas 7 y 8. Así no resultaría tan impersonal, sino que se acercaría a la realidad más inmediata de sus decisiones y pensamientos.

Como principales propuestas de futuro, planteamos precisamente la solventación de estas limitaciones, aumentando el número de centros participantes, combinando distintas fuentes de información y/o profundizando en las dimensiones a través del cuestionario. Asimismo, consideramos que sería conveniente enriquecer los resultados llevando el estudio más allá del cuestionario, mediante la observación directa del comportamiento habitual de la muestra a analizar.

Del trabajo de investigación en general, en conjunto al marco teórico en el que se fundamenta, se pretende que subyaga la posibilidad de tomar en consideración ciertos puntos clave en los que incidir como docentes, o al menos que sirva de utilidad para la reflexión personal sobre nuestra propia práctica o sobre el currículum oculto de género que trasladamos con nuestras acciones a los niños y niñas.

7. Referencias bibliográficas

- Aguilar, N. (2020). Una aproximación teórica a las olas del feminismo: la cuarta ola. *FEMERIS: Revista Multidisciplinar de Estudios de Género*, 5(2), 121–146. <https://doi.org/10.20318/femeris.2020.5387>
- Álvarez, P. (8 de noviembre de 2018). Más de la mitad de la ciudadanía española se siente feminista. *El País*. https://elpais.com/sociedad/2018/11/07/actualidad/1541616264_498265.html
- Aranda, E. (7 de marzo de 2019). *España, el tercer país más feminista a nivel global*. Ipsos.Com. Recuperado el 28 de junio de 2021 de <https://www.ipsos.com/es-es/espana-el-tercer-pais-mas-feminista-nivel-global>

Biblioteca Nacional de España. (s. f.). *Dialnet*. bne.es. Recuperado el 28 de junio de 2021 de <http://www.bne.es/es/Catalogos/Dialnet/>

Bonelli, A. N. (2019). *Estereotipos de género transmitidos a los niños y niñas en la familia postpatriarcal*. Universidad Argentina de la Empresa. https://dspace.palermo.edu/ojs/index.php/jcs/article/download/872/pdf_5/

Cayro, L. (2 de abril de 2014). *¡Insumisión feminista a la LOMCE!* Viento Sur. <https://vientosur.info/insumision-feminista-a-la-lomce/>

Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes. (s. f.). *Programa Educar para la igualdad*. gobiernodecanarias.org. Recuperado el 28 de junio de 2021 de <https://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/programas-redes-educativas/programas-educativos/educa-igualdad/>

Duek, C. (2010). Vista de Infancia, desarrollo y conocimiento: los niños y niñas y su socialización. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(2), 799-808. <http://158.69.118.180/rclsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/71/29>

Fernández-González, N. y González, N. (2015). La LOMCE a la luz de la CEDAW. Un análisis de la coeducación en la última reforma educativa. *Journal of Supranational Policies of Education*, (3), 242-263. <https://cutt.ly/CmsURQh>

García, A. (2015). Mujeres visibles e invisibles en la enseñanza de la historia en la educación primaria: cambios y pervivencias al amparo de la LOMCE en A. M. Hernández, C. R. García y J. L. Montaña (Eds.), *Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (1ª ed., pp. 163-174). Universidad de Extremadura. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5087913>

García, A. (julio-diciembre 2016). La LOMCE bajo una mirada de género/s: ¿Avances o retrocesos en el s. XXI?. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 1(2), 100-124. <https://revistas.uam.es/reps/article/download/12253/12118/31255>

García, B. (2009). *Escuela mixta vs. escuela educativa: un estudio de caso en torno a la reproducción transformación de las desigualdades de género*. Universidade da Coruña.

<https://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/Xcongreso/pdfs/t6/t6c175.pdf>

García-Leiva, P. (2005). Identidad de género: modelos explicativos. *Escritos de Psicología*, (7), 71-81.

http://www.escritosdepsicologia.es/descargas/revistas/num7/escritospsicologia7_revisi on4.pdf

Gil, R. (14 de febrero de 2020). ¿Qué es el «pin parental» que quiere Vox en los colegios y qué implica para los menores LGTB? *RTVE.es*.

<https://www.rtve.es/noticias/20200214/pin-parental-quiere-vox-colegios-implica-para-ninos-lgtb/1995665.shtml>

Gobierno de Canarias. (15 de enero de 2020). *Plan de igualdad en los centros educativos*.

Educación para la Igualdad.

<https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/educarparalaigualdad/plan-de-igualdad-en-los-centros-educativos/>

González, B. (1999). Los estereotipos como factor de socialización en el género. *Comunicar*, (12), 79-88. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15801212>

Guerra, C. M. (2017). *Las relaciones entre iguales en el alumnado de primaria y secundaria desde una perspectiva de género* [Tesis de doctorado, Universidad de La Laguna].

Dialnet.

<https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=Ny%2FJdXuBdN8%3D>

Instituto Nacional de las Mujeres. (2007). *Glosario de género*. INMUJERES.

http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100904.pdf

Jiménez, S. Y., Larrañaga, E. y Navarro, R. (2011). Estereotipos e identidad de género en las conductas de acoso escolar. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 187-196. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5417914.pdf>

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, de mejora de la calidad de la educación (LOMCE). *Boletín Oficial del Estado*, 10 de diciembre de 2013, 295, 97858-97921.

<https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>

- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación (LOE). *Boletín Oficial del Estado*, 4 de mayo de 2006, 106, 17158-17207. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 1 de marzo de 2014, 52. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2014-2222>
- Morgade, G. (2001). *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón*. Novedades Educativas. <https://www.comisionporlamemoria.org/archivos/investigacion/capacitaciones/genero/u3/5-morgade-aprender-a-ser-mujer-aprender-a-ser-varon.pdf>
- Núñez P. y Villalobos, C. (2011). Socialización infantil y estilos de aprendizaje. Aportes para la construcción de modelos de educación intercultural desde las prácticas cotidianas en una comunidad ch'ol. *Revista pueblos y fronteras digital*, 6(12), 105-132. Recuperado el 28 de junio de 2021 de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-41152011000200004&lng=es&tlng=es.
- Oliver, D. (15 de noviembre de 2019). *Entrevista a Elena Crespi, autora de 'Habla con ellos de sexualidad'*. WebConsultas. <https://cutt.ly/2msUAM9>
- Parra, J. M. (2003). La Educación en valores y su práctica en el aula. *Tendencias Pedagógicas*, (8), 69-88. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1012022.pdf>
- Paterna, C. y Valera, L. (2016). Ideología de género en el alumnado de Educación Infantil en Castejón, J. L. (Coord.), *Psicología y Educación: Presente y Futuro* (pp. 2627-2635). ACIPE. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/64415/1/Psicologia-y-educacion_316.pdf
- Plataforma CEDAW (2014). *Informe Sombra 2008-2013 sobre la aplicación en España de la Convención para la Eliminación de toda forma de Discriminación Contra la Mujer (CEDAW)*. Red Nosotras en el Mundo. Recuperado el 28 de junio de 2021 de https://rednosotrasenelmundo.org/IMG/pdf/InformeSombra_Actualizado_23Sep_2014.pdf

- Real Academia Española. (s.f.). Género. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado en 27 de junio de 2021, de <https://dle.rae.es/g%C3%A9nero>
- Real Academia Española. (s.f.). Sexo. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado en 27 de junio de 2021, de <https://dle.rae.es/sexo>
- Rodríguez, A. y Arvayo, K. (abril-septiembre 2015). Roles de género, interacción verbal y tolerancia que presentan alumnos(as) en educación primaria. *REDHECS*, 19, 7-31. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6844508.pdf>
- Rubiales, A. (4 de abril de 2018). La Cuarta Ola del feminismo. *HuffPost*. https://www.huffingtonpost.es/amparo-rubiales/la-cuarta-ola-del-feminismo_a_23401645/
- Sánchez, L. (s.f.). *Educación en la igualdad para prevenir la violencia de género. Actividades desarrolladas en los IES de Salamanca* [Trabajo Fin de Máster, Universidad de Salamanca]. <https://cutt.ly/Xmo7eSQ>
- Vázquez (s.f.). Educación y género. Una aproximación al currículo oculto de género. <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/53207/Educacion%20y%20genero.%20una%20aprox....pdf?sequence=1>

8. Anexos

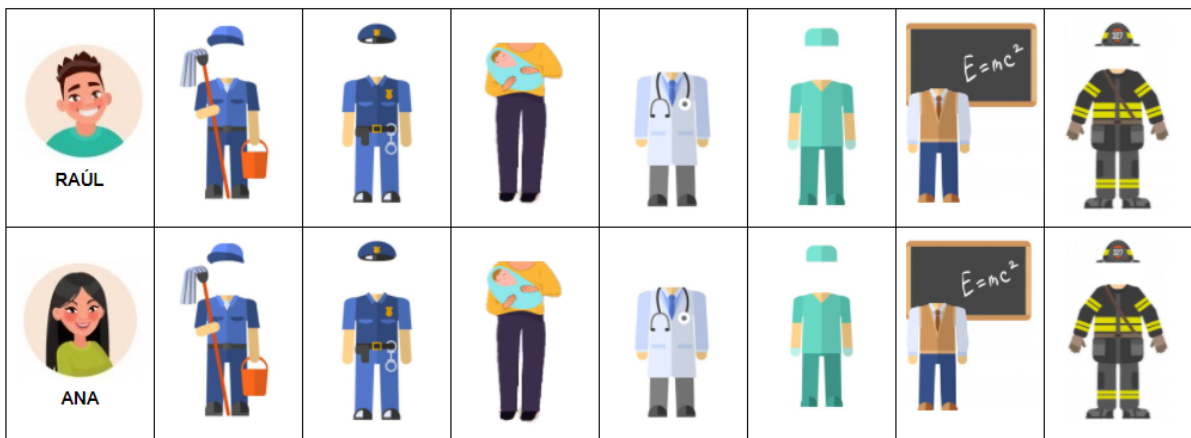
Anexo I: Modelo de cuestionario para 1º y 2º

AULA: _____

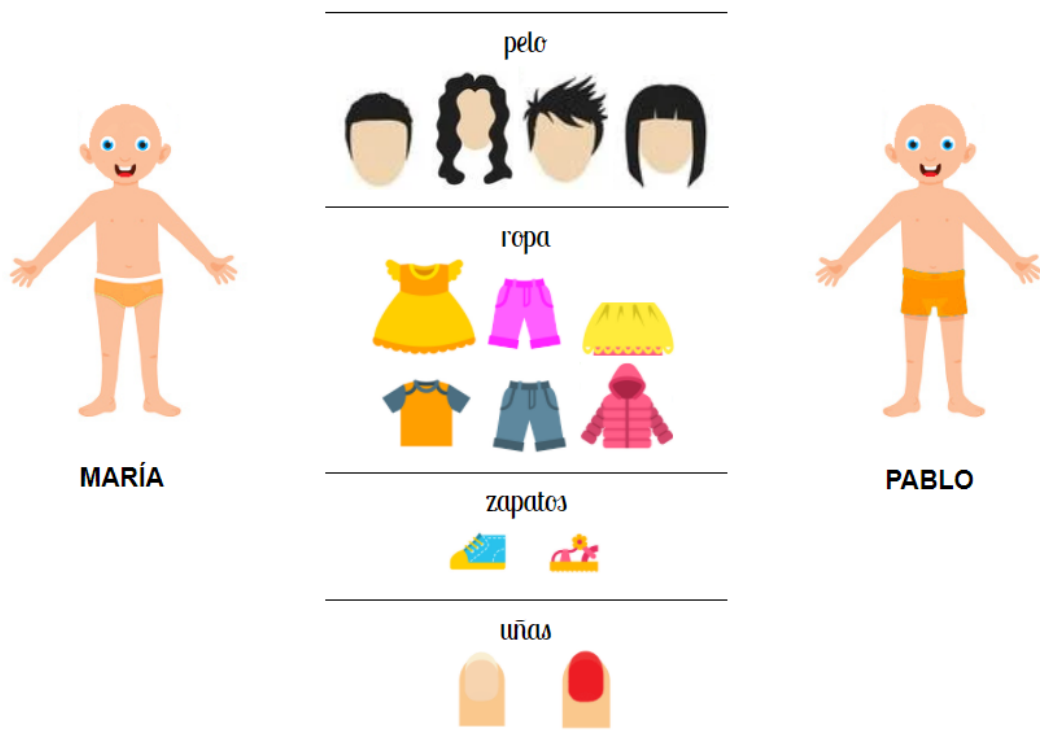
1. ¿Con qué personaje te identificas a ti mismo/a? Rodea.



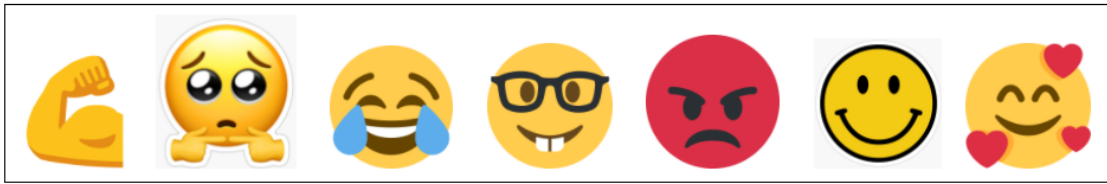
2. Un chico y una chica son especialistas en varios trabajos. ¿Qué uniformes crees que pueden ser de Ana y qué uniformes crees que pueden ser de Raúl? Rodea.



3. ¡Has llegado a la fábrica de niños y niñas! Une con flechas para crear y vestir como prefieras a las personas:



4. Vamos a pensar en cómo se podrían comportar o cómo podrían ser Pablo y María. Une con flechas hacia Pablo o hacia María. Si quieres, algunas pueden repetirse.
















PABLO

MARÍA

5. ¿Qué es lo que más te gusta hacer en el recreo? Rodea 2.



6. Rodea 2 juguetes para el niño y 2 juguetes para la niña.

	 PELOTA DE FÚTBOL	 PIANO DE MÚSICA	 MUÑECA	 COCHECITO	 PINTURAS	 COCINITA
	 PELOTA DE FÚTBOL	 PIANO DE MÚSICA	 MUÑECA	 COCHECITO	 PINTURAS	 COCINITA

7. ¿Con quién sueles jugar más en el recreo? Rodea.



Anexo II: Modelo de cuestionario para 3º- 6º

AULA: _____

Este cuestionario pretende conocer tu opinión sobre distintos temas. No hay respuestas correctas o incorrectas, necesitamos que respondas con sinceridad. Recuerda también que tu participación es voluntaria y tus respuestas serán totalmente anónimas.



1. ¿Con qué género te identificas a ti mismo/a? Marca con una X

Niño

Niña

Otro: _____

2. Un chico y una chica son especialistas en varios trabajos. ¿Qué uniformes crees que pertenecen a Ana y qué uniformes crees que pertenecen a Raúl?. Marca con una X.


											
 Raúl											
 Ana											

3. ¡Has llegado a la fábrica de niños y niñas! Crea y viste como prefieras a las siguientes personas, uniendo con flechas:



María

pelo



ropa




zapatos



uñas





Pablo

4. ¡Vamos a construir la personalidad de Pablo y María! Asocia las siguientes características a quien creas que es más adecuado.

FUERTE, HACE REÍR, AMIGABLE, RESPONSABLE, INTELIGENTE, AMABLE, LÍDER, SENSIBLE, ALEGRE, DIVERSIÓN, SEGURIDAD, TIMIDEZ, AVENTURA, CARIÑO

PABLO	MARÍA

5. A ti, ¿qué es lo que más te gusta hacer en el recreo? (hablar, practicar algún deporte, jugar a algún juego, etc.)

6. Una mamá tiene un hijo y una hija que son gemelos. Para sus cumpleaños, ha ido a una tienda de juguetes a comprarle dos cosas a cada uno. De las siguientes opciones, ¿cuáles crees que sería mejor que escogiese?. Marca con una X.

	 pelota de fútbol	 piano de música	 muñeca	 coche teledirigido	 pinturas	 cocinita
NIÑO						
NIÑA						

RECUERDA: El niño debe tener 2 regalos, y la niña otros 2 regalos.

7. ¿Con quién sueles jugar más en el recreo? Marca con una X.

Amigos

Amigas

Ambos

8. Escribe tres nombres de personas con las que te guste trabajar en clase.

1. _____

2. _____

3. _____

Anexo III: Fuentes bibliográficas de imágenes

- Cdn5. (s.f.). Muñeca de juguete juegos [Ilustración].
<https://cdn5.dibujos.net/dibujos/pintados/201743/muneca-de-juguete-juegos-11179786.jpg>
- Dumbmichael. (s.f.). Vectores de peinado [Ilustración]. Vecteezy.
<https://static.vecteezy.com/system/resources/thumbnails/000/103/635/small/free-hairstyle-vectors.jpg>
- Fabiosa (s.f.). Ni su hija ni su esposo apreciaron su trabajo de ama de casa hasta que un día tuvieron que hacerlo todo ellos mismos [Ilustración].
<https://avalon.fabiosacdn.com/image/d77daf4a-5416-49a4-ac42-1fbffbd21be0.jpg>
- HappyFaceCo.(s.f.). Patrón | Cara feliz | Negro | Smiley | Pegatina [Ilustración]. Resbubble.
https://ih1.redbubble.net/image.1389841067.2329/st_small.845x845-pad.1000x1000.f8f8f8.jpg
- Izakowski. (2015). Girls playing house cartoon [Ilustración]. Depositphotos.
https://st2.depositphotos.com/1024768/9100/v/450/depositphotos_91005224-stock-illustration-girls-playing-house-cartoon.jpg
- Juliarstudio. (s.f.). Toy Red Car Cartoon Icon [Ilustración]. CanStockPhoto.
https://cdn.xml.thumbs.canstockphoto.com/toy-red-car-cartoon-icon-on-a-white-background-stock-illustration_csp36238762.jpg
- Katerina_Dav. (2015). Niños felices hablando y mostrando diferentes emociones, conjunto de cuatro escenas con burbujas del habla [Ilustración]. Depositphotos.
<https://pbs.twimg.com/media/ExCM1xdWEAkMrED.jpg:large>
- Macrovector. (2019). Colección de iconos planos de equipo profesional de bombero vector gratuito [Ilustración]. Freepik.
https://www.freepik.es/vector-gratis/coleccion-iconos-planos-equipo-profesional-bombero_3797327.htm#page=1&query=uniforme%20bombero&position=0
- Mironov Konstantin. (2020) My body poster [Ilustración]. Getty Images.
<https://media.istockphoto.com/vectors/my-body-poster-cute-kids-girl-and-boy-shows->

[his-body-parts-medical-vector-id1276583323?b=1&k=6&m=1276583323&s=170667a&w=0&h=qLcs1P1jsZre1IJExe1HWBfXT35PuGQrqW6L6tpWIMU=](https://www.s3.gy.digital/babyspace/uploads/asset/data/31484/winter_outfit.jpg)

S3.gy.digital. (s.f.). Winter outfit [Ilustración].
https://s3.gy.digital/babyspace/uploads/asset/data/31484/winter_outfit.jpg

Tynyuk. (2019). Conjunto de avatares de personas felices de diferentes razas y edades. retratos de hombres y mujeres [Ilustración]. Freepik.
https://www.freepik.es/vector-premium/conjunto-avatares-personas-felices-diferentes-razas-edades-retratos-hombres-mujeres_6398042.htm#page=1&query=mujer%20y%20hombre%20dibujo&position=50

Zdenek Sasek. (s.f.). Cartoon vector stickman soccer football player kicking the ball shot on goal or pass [Ilustración]. 123RF.
<https://us.123rf.com/450wm/zdeneksasek/zdeneksasek1702/zdeneksasek170200076/72578495-cartoon-vector-stickman-soccer-football-player-kicking-the-ball-shot-on-goal-or-pass.jpg?ver=6>