

FLEXIBILIDAD Y RIGIDEZ EN EL ROL DE GÉNERO.

Eficacia diferencial de programas de intervención en la flexibilización de los roles de género en niños y niñas de 10 a 11 años de edad.

Tesis Doctoral presentada por
Miguel Llorca Llinares, bajo
la dirección del Doctor
D. Esteban Torres Lana.
Universidad de La Laguna. 1994.

6604626853





DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA EDUCATIVA,
EVOLUTIVA Y PSICOBIOLOGIA
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA
TENERIFE - ISLAS CANARIAS

D. ESTEBAN TORRES LANA, Profesor Titular del Departamento de Psicología Educativa, Evolutiva y Psicobiología, y Director de la Tesis Doctoral "Flexibilidad y rigidez en el rol de género. Eficacia diferencial de Programas de Intervención en la flexibilización de los roles de género en niños y niñas de 10-11 años de edad" realizada por Miguel Llorca Llinares.

CONSIDERA que dicha Tesis Doctoral reúne las condiciones de rigor científico, originalidad y elaboración como para ser defendida ante la Comisión que se nombre al efecto.

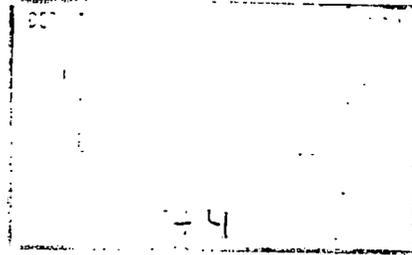
La Laguna, 25 de Abril de 1994

Fdo: Esteban Torres Lana





FACULTAD DE FILOSOFÍA Y CIENCIAS DE LA EDUCACION
DEPARTAMENTO DE DIDACTICA E INVESTIGACION
EDUCATIVA Y DEL COMPORTAMIENTO
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA



AMADOR GUARRO PALLAS, Profesor Titular y Director del Departamento de Didáctica e Investigación Educativa y del Comportamiento,

Autoriza para su defensa y lectura la Tesis Doctoral "*Flexibilidad y rigidez en el rol de género. Eficacia diferencial de Programas de Intervención en la flexibilización de los roles de género en niños y niñas de 10-11 años de edad*", realizada por D. Miguel LLorca LLinares y dirigida por el Dr. D. ESTEBAN TORRES LANA.

La Laguna, 26 de abril de 1994

Fdo.: Amador Guarro Pallás
Director del Departamento

A mi madre, por ser como es.

AGRADECIMIENTOS.

Cuando uno se plantea que tiene que hacer la Tesis, no sabe a la cantidad de gente que tiene que molestar y pedirle que te eche una mano, son muchas las personas que te ayudan y no te piden nada a cambio y esta actitud es muy de agradecer. Yo me he sorprendido de la cantidad de "buena gente" que tienes a tu alrededor y esto resulta muy agradable.

Quiero, en mi agradecimiento, no olvidarme de nadie y si ocurre con alguien, que no dude en decírmelo para reconocer mi ingratitud.

Los primeros protagonistas de este tinglado son los niños y niñas, con los que compartí muchas horas agradables y algún que otro cabreo. Es muy bonito sentir que se alegran cuando te ven, que tratan de aceptar tus propuestas, aunque son capaces de discutir las, que se organizan para hacerte un regalo a final de curso, o te regalan una foto dedicada, o se hacen turnos para ir en el coche del "profe". También siento que me ha faltado tiempo para acercarme a algunas de ellas, más reservadas, la pena de no haber conseguido la comunicación que rompiera esa barrera. A todos y todas muchas gracias.

A Margarita y Mercedes, por su comprensión y colaboración constante, ellas, junto al resto de compañeras

y compañeros de los C.P Antigua Filial y Marina Cebrián, siempre estuvieron dispuestas a ayudarme, especialmente Trina y Lita.

A Esteban Torres, director de este trabajo, porque, más que "el jefe", es un compañero y amigo que me ha orientado sin atosigarme, tratando de infundirme ilusión y valorando mi trabajo. Era cabreante cuando aparecía con un nuevo libro, sobre todo si era en otro idioma, pero lo compensaba estando siempre dispuesto a ayudarte para sobrellevarlo de la mejor manera posible.

En la tortura de pasar, corregir y meter en el ordenador los cuestionarios, me ayudaron Boli, Inés, Estrella, Dulce, Belén, María. Belén, además, sabe de cámara de video, de rodar mesas, de barrer suelos y de compartir angustias y dudas, así como las alegrías. ¿Te acuerdas de los almuerzos de un dulce con Coca-Cola?. Siempre corriendo, que se le va a hacer.

Pilar y Javi, primeras fotocopias y cuadros. Cuando todo lo hacías en sucio, ellos te lo ponían bonito. Por la misma causa a Memé.

A Juani y Aitana, dos amigas dispuestas a ayudarte en cuanto se lo pides. Su comprensión y apoyo ha sido fundamental.

A los compañeros y compañeras del Departamento, sufridores de experiencia similar que se interesaban por la marcha de tu trabajo. A Carmina por su estímulo. Fernando, dispuesto a dejarte el material del que disponía y a hacerte unas críticas, el muy cabrito, que te dejaban la moral por el suelo, pero te ayudaban a reflexionar. Mange y Luis, por tranquilizarme "metodológicamente". Ana Delia, que siempre busca un hueco para ayudar a los amigos, ¡Que sería de nosotros sin ella!. Victor, ese si que va siempre corriendo, pero que buena persona es....

A Tati y Pepa, que además de sobrellevar los días de encierro en el Rectorado, con motivo de la huelga de PNNs por el Tipo 3, soportaron mi persecución para que me ayudaran con la traducción de los artículos. A Raquel por el mismo motivo.

A las compañeras y el compañero del Colectivo Harimaguada: Mari, Elena, Lola, Isabel y Manolo, que me ofrecieron todo el material bibliográfico y de videos que tenían, sin su ayuda me hubiera resultado mucho más difícil hacer los programas.

A Wendi, porque es una bellísima persona.

A Joaquín y Jose, que cuando ya no sabíamos que hacer con el maldito ordenador, se implicaron en la búsqueda del archivo perdido vía telefónica. También a Heriberto pues todos ellos son "modestos" y saben de estas cosas y de letras

bonitas y encima son amigos.

Fina y Rosi se merecen un punto y aparte.

Fina me ayudó siempre y en todo, cuántas horas en el centro de cálculo, o en su casa, en la divertida tarea del 1-2-3, ella si que es coherente con la amistad, hasta donde puede y más. Rosi es la maravilla del 5.1, o del Harvard Grafics, o de lo que haga falta, y además con un cariño especial, toda ella es una maravilla.

No me puedo quejar, disfruto dando las gracias a todos y todas.

ÍNDICE

1.- INTRODUCCIÓN.....	1
2.- MARCO TEÓRICO.....	6
2.1.- LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DEL GÉNERO.....	6
2.1.1.- El acceso a la representación social de género.....	7
2.1.2.- El proceso de diferenciación psicosexual.....	11
2.1.3.- Ámbito familiar y rol genérico..	20
A.- Las diferencias de educación en la familia.....	21
B.- Los modelos de relaciones familiares.....	25
2.1.4.- La escuela y la transmisión de los estereotipos sexuales.....	28
A.- Elección de estudio y salidas profesionales.....	29
B.- Educación y logro académico....	33
C.- Influencias del profesorado....	34
D.- Diferencias sexuales en redes de parejas e interacción.....	36
2.1.5.- Deporte y diferenciación genérica.....	37

2.1.6.- Televisión y estereotipos.....	43
A.- TV y estereotipos de rol sexual	43
B.- Estereotipos en publicidad.....	45
C.- TV. y estereotipos ocupacionales.....	47
2.2.- LA FUNCIÓN SOCIAL DEL GÉNERO.....	50
2.2.1.- El papel de los géneros.....	51
2.2.2.- Rol masculino versus Rol femenino.....	58
2.2.3.- La androginia.....	64
2.3.- LA EDUCACIÓN PARA LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES DE AMBOS SEXOS.....	70
2.3.1.- De la escuela segregada a la escuela mixta.....	71
2.3.2.- La coeducación.....	74
2.3.3.- El curriculum oculto.....	78
3.- INVESTIGACIÓN.....	81
3.1.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	81
3.2.- MÉTODO.....	84
3.2.1.- Objetivos.....	84
A.- Objetivo General.....	84
B.- Objetivos Específicos.....	84
3.2.2.- Hipótesis.....	88
3.2.3.- Muestra.....	89
A.- Selección de la muestra.....	89
B.- Sujetos.....	90
C.- Grupos.....	91

3.2.4.- Diseño.....	92
A.- Variables.....	95
B.- Definición de las variables....	97
3.2.5.- Instrumentos.....	107
A.- Cuestionarios Pre, Post 1 y Post 2 (seguimiento).....	107
B.- Programas.....	113
B.1.- Programa "Guacimara"....	115
B.2.- Programa "Tibicena".....	121
3.2.6.- Procedimiento.....	124
A.- Consideraciones iniciales.....	124
B.- Desarrollo de la investigación.	125
3.3.- RESULTADOS.....	128
3.3.1.- Análisis estadístico de las variables en los tres grupos.....	128
A.- GRUPO 1.....	128
B.- GRUPO 2.....	149
C.- GRUPO 3.....	170
3.3.2.- Analogías y diferencias entre los tres grupos.....	190
A.- Comparación entre la distribución de las opciones elegidas en el 1 ^{er} y 2 ^o cuestionario.....	190
B.- Comparación entre la distribución de las opciones elegidas en el 1 ^{er} y 3 ^o cuestionario.....	199

3.4.- DISCUSIÓN.....	209
3.4.1.- Perfil inicial del grupo 1.....	209
3.4.2.- Perfil inicial del grupo 2.....	212
3.4.3.- Perfil inicial del grupo 3.....	214
3.4.4.- Perfil inicial de los tres grupos.....	216
3.4.5.- Eficacia de los programas.....	222
3.4.6.- Cambios que se consolidan en cada grupo.....	234
3.4.7.- Evolución espontánea.....	239
3.5.- CONCLUSIONES.....	240
3.6.- REFLEXIÓN FINAL.....	243
4.- BIBLIOGRAFÍA.....	245
4.1.- BIBLIOGRAFÍA RESEÑADA.....	245
4.2.- BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA.....	269
5.- ANEXOS.....	277
5.1.- ANEXO N° 1.....	278
5.1.1.- Cuestionario PRE.....	278
5.1.2.- Cuestionario POST-1.....	290
5.1.3.- Cuestionario para padres y madres.....	299
5.2.- ANEXO N° 2.....	302
5.2.1.- Desarrollo del Programa "Guacimara".....	302
5.3.- ANEXO N° 3.....	367
5.3.1.- Desarrollo del Programa "Tibicena".....	367

1.- INTRODUCCIÓN

Existen multitud de trabajos e investigaciones sobre la Identidad de Género y, como consecuencia, sobre la concepción que tienen los niños y niñas de "lo masculino" y "lo femenino", asignando características diferentes de las personas en función del sexo.

Es evidente que, desde el momento del nacimiento, al bebé se le asignan una serie de características diferenciales que responden a una construcción social según el sexo. Numerosas investigaciones confirman lo dicho anteriormente y demuestran que existe un comportamiento diferencial de los padres en función del sexo de sus hijos y que éste es más estereotipado en los padres que en las madres.

En el proceso evolutivo de un niño o niña podríamos hablar de Identidad Sexual en cuanto al juicio que se elabora sobre la propia figura corporal, basado en las características biológicas, o de Identidad de Género en cuanto a autoclasificación como hombre o mujer, basado en los diferentes "papeles" (roles de género) que se asignan socialmente al hombre y a la mujer.

Varios son los factores que están en relación con la adquisición de la identidad sexual y de género.

Un primer factor sería la edad, que influye en el

proceso de identificación desde la indefinición inicial hasta la distinción entre identidad sexual y de género, relativizando las diferencias de género y dando prioridad a las diferencias anatómicas básicas, en torno a los ocho o nueve años.

Otro factor sería el sexo, ya que los niños demuestran estar más rígidamente tipificados que las niñas, y a la vez, más autosatisfechos con el rol que se les asignan.

Sin duda, otro factor importante es la familia que ofrece, habitualmente, un modelo de socialización bien diferenciado para niños y niñas.

El nivel de desarrollo de los niños y niñas es otro factor de influencia, ya que el proceso de adquisición de la identidad sexual y de género están mediatizados por procesos mentales, aunque evidentemente están interrelacionados con la influencia del ambiente en el que se desenvuelven.

Por último, intervienen los factores culturales y sociales, ya que cada sociedad tiene su cultura propia y, por lo tanto, una consideración diferente de los roles de género.

En nuestra sociedad existe una gran rigidez en cuanto a los roles de género, lo que perpetúa la discriminación sexual, ya que las características asignadas a lo masculino suelen ser las que tienen un mayor prestigio social, siendo

menos valoradas las características asignadas a lo femenino, y se sigue reforzando la masculinidad y feminidad como valores opuestos y necesarios para un adecuado desarrollo de los individuos.

Sin embargo, los trabajos de Sandra Bem (1972, 1974, 1975) parecen evidenciar que un alto nivel de tipificación dificulta el ajuste psicológico y social en general, mientras que los individuos con una concepción andrógina suelen ser más competentes socialmente, capaces de responder a las demandas situacionales, siendo personas más completas y actualizadas en el sentido del desarrollo y maximización del potencial personal.

Indagar en éstas concepciones, analizando como se produce el proceso de diferenciación psicosexual y profundizar en el papel que juega la escuela como reproductora de estereotipos de género, pero también como posible agente de cambio para una flexibilización de los roles asignados a niñas y niños será la guía de nuestro trabajo.

Partiendo de la evidente discriminación sexual, fundamentalmente la vindicación feminista ha ido consiguiendo que la sociedad evolucione hacia comportamientos y actitudes menos sexistas, mediante el desarrollo de leyes, normas, orientaciones, etc..., para evitar la discriminación por razón del (sexo) género

El ámbito educativo no es ajeno a esta evolución y concretamente en nuestro país se ha avanzado mucho en los últimos años. Se pensaba que con la implantación de la escuela mixta se daba por finalizada la discriminación entre niños y niñas, pero sin embargo esto no ha sido así y numerosas investigaciones (Subirats, 1991; Brullet, 1990; Moreno, 1986; etc...) han evidenciado que la institución escolar desde su estructura organizativa o, por los contenidos impartidos (androcentrismo), por el lenguaje empleado, por las actitudes y expectativas del profesorado, por la programación de actividades, etc., continúa transmitiendo y reforzando estereotipos sexuales. Es cierto que existen múltiples experiencias de Programas de Educación afectivo-sexual desarrollados en todos los niveles educativos, con resultados significativos con respecto al nivel de información sexual, pero poco se ha conseguido en relación al cambio de actitudes hacia el otro sexo. No obstante, la actual Reforma Educativa trata de incidir, a través de lo que se ha llamado "temas transversales", para que la escuela mixta sea realmente coeducativa, con propuestas curriculares que desarrollen la "Educación para la Igualdad de Oportunidades para ambos sexos".

Conscientes de las dificultades que conlleva cualquier intervención social y partiendo de la certeza de que las desigualdades no desaparecerán incidiendo, exclusivamente, desde la escuela, pero que sí es posible reducirlas, nos planteamos, como finalidad de nuestro trabajo, indagar en las

ideas previas que tienen los niños y niñas sobre los estereotipos de género y a partir de ellos, desarrollar unos programas que fomenten la participación y la colaboración entre el alumnado, cuestionando sus propias ideas, para conseguir una flexibilización de los roles de género que conlleve un cambio de actitud con respecto al otro sexo, teniendo menos prejuicios. Queríamos averiguar hasta que punto la escuela por sí sola puede ser un agente de cambio y comprobar la eficacia diferencial de dos programas, elaborados por nosotros, aplicados a dos grupos-clases, con características sociales, familiares y culturales parecidas y con edades de 10-11 años.

Los programas que hemos desarrollado tienen los mismos contenidos pero se diferencian en su metodología.

En uno de ellos se propone, fundamentalmente, la reflexión a partir de actividades que implican el cuestionamiento de sus ideas acerca de los roles de género. El otro se centra en la vivencia corporal y la reflexión sobre el comportamiento diferenciado en función del sexo que se produce como consecuencia de sus experiencias emotivos-relacionales.

2.- MARCO TEÓRICO:

2.1.- LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DEL GÉNERO.

Nacer niño o niña implica un proceso de socialización diferente que conlleva una serie de patrones sexualmente tipificados que variarán según la edad y el entorno del individuo.

En el primer estadio de socialización, los agentes principales de ésta son el grupo familiar y la escuela, con la influencia de los maestros y de los compañeros. Una de las condiciones previas para el desarrollo de los niños y niñas, es que deben aceptar el mundo tal y como les es presentado por sus mayores. Los aprendizajes que se adquieren en esta etapa van a constituir el marco en el que todos los demás se van uniendo e integrando.

Existe variedad de términos, dependiendo de la corriente psicológica que lo estudie, en relación al proceso de desarrollo de la identidad sexual y de género. Nosotros utilizaremos el término "Identidad Sexual" como el juicio que realiza el individuo sobre su figura corporal, basado en las características biológicas, y el término "Identidad de Género" como, el juicio de autclasificación como hombre o mujer basado en aquellos aspectos que, a lo largo de la historia de la especie, han ido conformando culturalmente al hombre y a la mujer (López, 1988).

Un individuo nace varón o hembra pero no nace identificado con un género, sino que va adquiriendo esa identidad de muchas maneras, sobre todo, al ser designado, nombrado, entrenado y preparado para ser un buen niño o niña, es decir, al tener que aprender los papeles asignados a su sexo, los roles de género. La simple etiqueta de chico o chica es la más rudimentaria base del sentido de la identidad para un niño pequeño. La etiqueta no existe en el vacío, ya que va adquiriendo su sentido de varias formas desde el momento en que el entorno social diferencia ampliamente actividades, objetos, libros, programas de televisión o atributos de personalidad como más apropiados para un sexo que para otro. Este proceso de ir sintiéndose parte de un mundo y de un grupo social ocurre, en la socialización, al mismo tiempo que el proceso cognitivo de etiquetado de género, aunque continúa más tiempo que éste (Sanz, 1991).

2.1.1.- El acceso a la representación social de género.

De forma concisa puede entenderse la representación social como un sistema de valores, ideas y prácticas que comparte un grupo social. Esta "representación colectiva" sirve para establecer un orden socialmente consensuado, pero también ayuda a la cohesión del grupo al facilitar que todos sus miembros compartan códigos similares (Moscovici, 1984).

Moscovici pone de manifiesto dos procesos principales

que explican cómo lo social transforma un conocimiento en representación y como esta representación transforma lo social. Estos dos procesos son la objetivación y el anclaje, que muestra la interdependencia entre la actividad psicológica y sus condiciones sociales de ejercicio.

La objetivación hace que el conocimiento se "materialice", esto es, que se descontextualice el discurso y se transforme en un esquema figurativo simple, concreto, formado por imágenes vívidas y claras (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993). Al poner en imágenes las nociones abstractas, da una textura material a las ideas, hace corresponder cosas con palabras, da cuerpo a esquemas conceptuales (Jodelet, 1986).

El anclaje se refiere a la "integración cognitiva" del objeto representado dentro del sistema de pensamiento preexistente y a las transformaciones derivadas de este sistema, tanto de una parte como de otra. Ya no se trata, como en el caso de la objetivación, de la constitución formal de su conocimiento, sino de su inserción dentro de un pensamiento constituido (Jodelet, 1986).

Desde el punto de vista de la psicología del desarrollo es útil, tal como proponen Lloyd y Duveen (1993), distinguir la sociogénesis de las representaciones sociales de la onto y microgénesis. La sociogénesis se refiere a la elaboración y transformación que los grupos hacen de las representaciones

sociales. Está sujeta a modificaciones en el tiempo y a efectos de generación, se construye diacrónicamente. La microgénesis tiene que ver con la evocación y transformación de las representaciones sociales que se produce en la interacción social. Es una puesta en acción adaptada a una situación determinada y a las identidades personales y sociales de los actores participantes. Es un marco de entendimiento colectivo o de conflicto, activado en función de un episodio específico de interacción. La ontogénesis es el proceso gradual de participación de los niños en las representaciones sociales que regulan su propia experiencia con los demás. Es la elaboración particular de la identidad social a través de la representación colectiva. Ésta última, como tal identidad social, se hace "activa" psicológicamente. Las representaciones son, pues, la fuente de las identidades colectivas.

En todas las sociedades humanas se atribuye, a las diferencias físicas de sexo, significados asociados con las categorías sociales de hombre y mujer, esto es, éstas son elaboradas como representaciones sociales de género. Desde el nacimiento, es obligatorio asignar al individuo una de las dos categorías de género mutuamente excluyentes. Todos los individuos desarrollan una identidad social de género que los localiza en relación con el sistema de género de su cultura. Inicialmente esas identidades sociales de género se sostienen por los adultos y otros que rodean al niño; son ellos los que ubican al niño en la sociedad y cuyas representaciones

sociales de género proveen los esquemas que permiten al niño interiorizar la identidad social de género. A través de este proceso de desarrollo social, los niños acceden a un particular sistema de género y adquieren los recursos que les permiten participar de forma independiente en la vida social (Lloyd y Duveen, 1993).

Así pues, el sujeto no puede escapar a la influencia social, pero el proceso de convertirse en adulto no es simplemente un dejarse llevar y el niño toma parte activa en ese proceso de socialización. El aspecto de elaboración personal, de síntesis de los distintos elementos, es esencial para la formación de las estructuras y los contenidos de nuestro psiquismo. Hay una dialéctica entre lo individual y lo social que hace que se fructifique mutuamente.

El individuo se ve inmerso en una representación social del género que se conforma desde diferentes ámbitos, y parecía evidente la necesidad de acomodarse a esos esquemas de comportamientos para una mejor adaptación social, pero a partir de los trabajos de Sandra Bem sobre la androginia, se desarrollan toda una serie de investigaciones que cuestionan la rigidez de los roles de género y su relación con las capacidades de adaptación social de las personas. A estos trabajos se suman la creciente reivindicación de las mujeres (que se sienten discriminadas por la diferenciación genérica) que participan cada vez más en ámbitos hasta ahora considerados masculinos, produciéndose una modificación de

las representaciones sociales de género. Sin bien es cierto que en nuestra sociedad aún existe una gran rigidez en torno a lo masculino y femenino, cada individuo va a construir su identidad de género con una mayor o menor flexibilidad, dependiendo de muchos factores y circunstancias, habiéndose conseguido en las últimas décadas un cambio que se refleja ya en la construcción social de género característica de cada generación.

2.1.2.- El proceso de diferenciación psicosexual.

El recién nacido está en un estado de indiferenciación que le impide reconocerse a sí mismo y no será hasta los ocho meses, aproximadamente, coincidiendo con lo que Piaget denomina el descubrimiento de la permanencia del objeto, cuando el niño empieza a diferenciarse frente a los otros e incluso comienza a diferenciar a las personas conocidas de las extrañas, manifestando alegría o miedo.

Según López (1988), podemos distinguir diferentes períodos en el desarrollo de la identidad sexual y de género.

* Período Preescolar: A partir del año y medio, los niños empiezan a mostrar intereses y juegos tipificados socialmente según el sexo y ya distinguen, en algún grado, entre lo que se considera propio de niños y propio de niñas, aún antes de saber autodefinirse verbalmente como niño o niña. Hacia los dos años se autoclasifican como niño o niña y a partir de los tres años recurren frecuentemente al rótulo

de su identidad para aceptar o rechazar juegos, actividades, gestos, vestidos, etc, interiorizando así lo que antes está definido claramente en el exterior.

Ya, desde estas edades, el niño rechaza a quienes hacen cosas consideradas como propias del otro sexo y tienden a formar grupos del mismo sexo para sus actividades.

Estos comportamientos fueron puestos en evidencia por Fagot (1977) que encontró que, los varones que tenían comportamientos tipificados como femeninos recibían más reacciones negativas de sus compañeros que cuando realizaban comportamientos propios de su sexo. Estudios posteriores (Fagot, 1981) han mostrado que los refuerzos positivos y negativos de compañeros pueden producir cambios en el comportamiento, sobre todo cuando el refuerzo es proporcionado por compañeros del mismo sexo, pero estos cambios no se consolidan si contradicen el estereotipo, siendo efectivo en el caso de conductas neutras.

En cuanto a la tendencia a formar grupos de iguales, existe un maravilloso estudio de Maccoby (1988) en el cual hay una extensa revisión de trabajos anteriores que plantea que, aunque la tendencia a la segregación está clara en la edad preescolar, ésta aumenta bastante desde los años de preescolar a los de la escuela y permanece fuerte en la mediana infancia.

Esta tendencia al agrupamiento diferencial por razón de sexo, se presenta incluso antes de la escolarización ya que, con anterioridad al estudio reseñado, Jacklin y Maccoby (1978) habían encontrado mayores niveles de interacción social en parejas del mismo sexo, en un estudio con niños y niñas de un año y nueve meses, los cuales habían tenido poca experiencia en ambientes de guardería. Además, las niñas mostraban un comportamiento más pasivo (se estaban más tranquilas y observaban al compañero jugar con el juguete) cuando jugaban con niños que cuando lo hacían con niñas. Estos descubrimientos sugieren que ya existe una base para la segregación de género antes de que los niños y niñas entren en ambientes grupales.

Esta tendencia a la segregación se da, de forma similar, en diferentes culturas como lo confirman los estudios de observación realizados por Edwards y Whiting (1988) en doce comunidades de distintas partes del mundo, llegando a la conclusión de que las preferencias por el mismo sexo durante la niñez "es un fenómeno intercultural, universal y bastante fuerte".

Durante todo el período preescolar, los niños no distinguen entre los elementos determinantes de la Identidad Sexual (diferencias biológicas) y los contenidos de la Identidad de Género (asignaciones culturales). Además, si hay contradicción entre ambas, dan prioridad a las características de género.

La consistencia de su identidad no es muy grande desde el punto de vista del tiempo (no son conscientes de que su identidad sexual y de género permanecerá a lo largo de toda su vida) y de los factores de los cuales la hacen depender (cualquier cambio puede modificar su identidad).

* Niñez intermedia y adolescencia: En este período tienen lugar tres procesos interrelacionados. Por una parte, los niños adquieren un conocimiento más preciso de los estereotipos de género y conceden menor consistencia a las características que los definen. Este progreso tiene su origen en el propio conocimiento de la realidad y en las nuevas capacidades mentales de los adolescentes. Estos, a la vez que son capaces de tomar más distancia de la realidad perceptiva superficial y generar un pensamiento más autónomo, crítico y proposicional, adquieren también mayor capacidad para relativizar las características asignadas socialmente a los hombres y a las mujeres.

Por otra parte, adquieren un cierto grado de constancia en su identidad entre los cinco y seis años, pero no será hasta los seis u ocho cuando esta constancia se manifiesta, incluso con presiones contrarias, manteniéndose firmes en la afirmación de que serán niños o niñas toda la vida.

Alrededor de los ocho-nueve años, dan prioridad a las diferencias anatómicas y relativizan los elementos de la identidad de género si entran en conflicto con los

anteriores.

A medida que nos acercamos a la pubertad, se presentan diferencias genéricas, como lo demuestra el estudio de Smitt y Russell (1984) exponiendo que, mientras la mayoría de los niños de quince años (61%) expresan diferencias sexuales en términos de factores de socialización y conformidad con los roles sociales, sólo el 26% de las chicas lo hacen. También plantean que hay un número significativo de niñas de quince años que despliegan una orientación biológica en sus respuestas. Quizás esto es indicativo de diferentes ritmos bioculturales en el desarrollo, con un inicio más temprano de la pubertad entre las niñas, acelerándose los cambios de su comprensión de los roles sexuales, mientras los chicos permanecen relativamente estables en sus creencias.

Estudios posteriores (Galambos et al. , 1990), confirman que las diferencias conductuales, actitudinales y psicológicas entre los chicos y las chicas adolescentes se incrementan con la edad y son el resultado del aumento de las presiones de socialización para ajustarse a los papeles tradicionales de masculinidad y feminidad, y esta presión es mayor para los chicos, cosa lógica si se tiene en cuenta que sus comportamientos, preferencias e intereses son socialmente más valorados.

* Vida adulta y vejez: entre los dieciocho y los treinta o cuarenta años, se produce una serie de cambios críticos

(trabajo, familia, formación de parejas, etc...) que exigen una redefinición de los roles de género e, indirectamente, de la identidad sexual, en el sentido de mayor rigidez, haciéndose más patente las diferencias y desigualdades entre el hombre y la mujer. Hay una serie de modelos dominantes en la sociedad y una fuerte presión para que el hombre y la mujer se adapten a ellos, dándose una nueva toma de conciencia de lo que en la sociedad significa ser hombre o mujer, pudiendo dar lugar, especialmente en la mujer, a un rechazo de la identidad de género y, en algunos casos, de la propia identidad sexual a la cual se asignan socialmente estos roles.

Entre los cuarenta y cincuenta años, aproximadamente, hay una serie de cambios que obligan a replantearse la identidad de género e, incluso, la identidad sexual (disminución de la secreción de hormonas sexuales, primeros signos de envejecimiento corporal, relatividad del tiempo, disminución de las obligaciones para con los hijos, etc...). La mayor o menor autoaceptación de sí mismos dependerá, en buena parte, de lo que se ha logrado realizar a lo largo de la vida en relación con las expectativas sociales. Al final de este período, los roles de género tienden a flexibilizarse. Ya no es necesaria cierta distribución de las tareas o, al menos, no es tan condicionante.

Entre los 60-65 años, coincidiendo con la jubilación, se producen cambios que afectan a la identidad sexual y de

género. Así vemos que, se acentúan los cambios hormonales y en su figura corporal, con la consiguiente repercusión en la vida sexual. La inactividad laboral ocasiona, sobre todo en los varones, pérdida de status y disminución del poder económico, que a su vez puede conllevar pérdida de independencia de la esposa. La mayor disponibilidad de tiempo origina ligeros cambios en la distribución de las tareas domésticas. Por otra parte, se producen cambios en los vínculos afectivos, dándole gran importancia a su seguridad emocional.

Como resumen de lo dicho anteriormente, hemos tomado de Barragán (1988) y Fernández (1988) las Figuras 1 y 2, que reflejan, de forma complementaria, como se produce el proceso del desarrollo de la identidad sexual y de género.

FIGURA 1
Proceso de desarrollo de la identidad sexual y de género (Cfr. de Barragán, 1988).

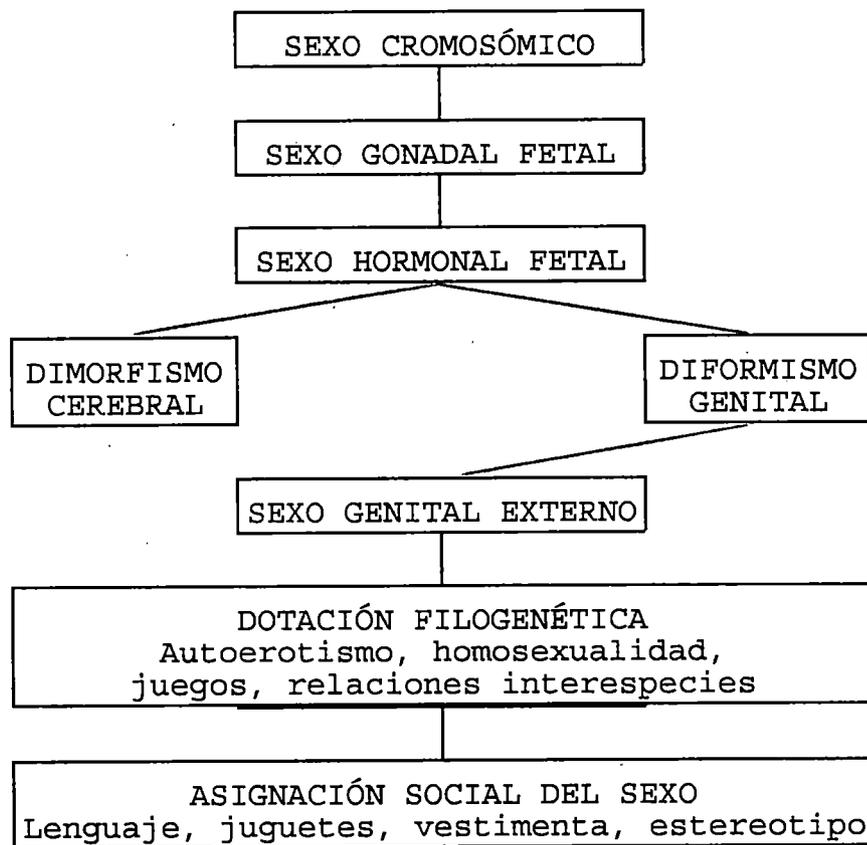


FIGURA 2

Identidad de género-papel de género
(Cfr. de Fernández, 1988).

DESARROLLO SEXUAL	DESARROLLO DE GÉNERO	EDAD
Sexo de asignación y de crianza.	Asignación de género	0-2 a.
Discriminación sexual	Discriminación de género	2-3 a.
Identificación sexual	Identificación de género	3-7 a.
Constancia sexual	Flexibilidad de género	7-11 a.
Redefinición sexual	Redefinición de género	11-20 a.
Realización sexual	Realización de género	20-50 a.
Reajuste sexual	Reajuste de género	50 a.

2.1.3.- **Ámbito familiar y rol genérico.**

Partiendo del concepto de socialización expresado por López (1985) que lo define como "la adquisición de motivos, valores, normas, conocimientos y conductas que necesita el niño para comportarse como la sociedad le exige", es evidente, y nadie lo pone en duda, que el concepto más adecuado para entender el proceso de socialización es el de interacción niño-entorno, siendo el entorno familiar uno de los pilares básicos en este proceso.

También es evidente que entre las características determinantes del niño, el sexo es una de las que, pese a los cambios habidos en los últimos años en relación a los roles asignados a niños y niñas, sigue motivando proyectos de socialización bien distintos.

Ante un embarazo, muchos de los progenitores se preguntan si el nuevo ser será niño o niña. Con los avances diagnósticos, a través de una simple ecografía, podemos conocer el sexo antes del nacimiento e incluso, con las nuevas tecnologías reproductivas, se puede elegir el sexo en función de las preferencias de los padres y las madres. Estas expectativas ocasionan que antes del nacimiento ya existan una serie de prejuicios por parte de los padres y del entorno familiar más próximo sobre el tipo de ropa, juguetes o decoración de la habitación, en función del sexo del nuevo hijo.

A.- Las diferencias de educación en la familia.

Con el nacimiento del bebé se inicia un nuevo paso en la diferenciación sexual que viene marcada por su sexo biológico, existiendo numerosos estudios e investigaciones reseñados por Fernández (1988) y Gracia et al. (1988) que confirman las hipótesis de que los padres ven a sus hijos recién nacidos de forma diferente en función del sexo y que los padres emiten juicios más estereotipados que las madres con respecto a dichos hijos. Estas hipótesis se confirman en diferentes trabajos y así tenemos que:

a) Atendiendo a las características físicas o comportamentales, Rubin et al. (1974) comprueban, mediante la aplicación, a treinta pares de padres, de una escala de palabras opuestas, a tan sólo veinticuatro horas del nacimiento del nuevo hijo, que las niñas fueron descritas "como más suaves, más pequeñas, de rasgos más delicados, más distraídas", mientras que a los niños se les consideró "como más fuerte, duros, con una mejor coordinación, más robustos, de rasgos más bastos".

b) En cuanto al modo de interactuar, también se encontraron comportamientos diferenciados por parte de los adultos en función del conocimiento o desconocimiento del sexo del bebé tal como se recoge en el trabajo de Seavy et al. (1976) con cuarenta y dos sujetos de ambos sexos, sin experiencia en tareas paternas, y bebés de tres meses de

edad. Cuando el bebé era una niña, tanto hombres como mujeres utilizaban un juguete estereotipado para interactuar con ella. Si no se conocía el sexo del bebé, los hombres usaban juguetes neutrales y cogían menos tiempo al niño, mientras que las mujeres utilizaban juguetes estereotipados femeninos y mostraban más contacto físico con el bebé.

Asimismo, parece ser que estos contactos son diferentes según el sexo del bebé ya que durante los tres primeros meses de vida, las madres estimulan físicamente más a los niños que a las niñas, los manipulan sin dulzura, los toman en brazos sin miramiento e intentan mantenerlos más despiertos que a sus hijas (Martínez y Alberdi, 1988).

Se comprobó que los padres dedicaban menos tiempo al cuidado de sus hijos (Weinraub, 1980). 0,8 horas por día frente a las 2,1 horas de la madre, y que este tiempo lo utilizaban más para jugar los padres que las madres (Parke y Sawin, 1980), eligiendo juegos físicos y sociales con mayor contacto corporal frente a la preferencia de las madres por juegos más didácticos e intelectuales (Clark-Stewart, 1980; Pedersen, 1980). También Belsky (1980) comprobó que las madres estimulan más al niño verbal e intelectualmente, mientras que los padres propician un juego más activo, fomentando la independencia.

c) En relación a la proximidad o distancia en la interacción de los padres con sus hijos de 12 meses, Snow et

al. (1983) comprobaron que los padres mostraban mayor proximidad física hacia la niña que hacia el niño.

d) En lo referente a los contenidos de las habitaciones de niñas y niños, Fernández (1988) reseña un estudio del mobiliario y de los juguetes de las habitaciones de 96 niños/as realizado por Rheingol y Cook (1975) que muestra diferencias claramente significativas. A los niños se les proporciona mayor número de juguetes y más variados que a las niñas. Por otra parte, en las decoraciones de las habitaciones de los niños aparecían más escenas con motivos de animales, mientras que en las de las niñas eran de tipo floral y con cortinas de encajes y volantes.

e) En relación a la disciplina familiar, también se establecen diferencias en función del sexo de los hijos, encontrándonos entre los múltiples trabajos reseñados por Gracia et al. (1988) que la variable fundamental que influye en la interacción padres-hijos es el sexo de estos últimos y no el de los progenitores. Así, por ejemplo, Musitu (1984) y Escartí (1984) observan cierta similitud en la disciplina del padre y de la madre respecto al sexo de los hijos en todas las variables de disciplina estudiadas excepto en el caso de la afectividad, en el sentido de que los padres son más cariñosos con las hijas, y que las madres no hacen distinciones de sexo en sus expresiones afectivas. En este mismo estudio se destaca como ambos padres permiten más transgresiones a los hijos que a las hijas y utilizan con más

frecuencia la coerción física con los chicos y la coerción verbal o reprimenda con las chicas.

En opinión de Hurlock (1978), durante los primeros años de vida, la madre influye más en la tipificación sexual de sus hijos, ya que suele tener mayor responsabilidad en su cuidado, pero a medida que los niños crecen y se amplían sus horizontes sociales, descubren que el papel del padre se considera más prestigioso que el de la madre. En consecuencia, el padre comienza a tener una influencia cada vez más importante en la tipificación del papel sexual de los niños de uno y otro sexo.

Así pues, podríamos concluir que los padres suelen tener estereotipos sexuales más rígidos y se permiten más conductas afectuosas con las hijas, que son consideradas no adecuadas a los varones, quizás por el estereotipo de que los chicos son más fuertes físicamente y esto hace que los traten con mayor dureza. Asimismo, a través del juego se estimula al niño con actividades fuera de la casa, más independientes, mientras que a las niñas se les favorecen juegos centrados en actividades domésticas, quizás porque culturalmente se da más libertad al varón.

En cuanto a los recursos disciplin^{ios}ares, se observa que las técnicas disciplin^{ia}ares inductivas o de apoyo parecen ser las más favorecedoras del ajuste social, familiar y escolar del niño, así como de una adecuada autoestima. Lo contrario

sucede cuando los padres utilizan predominantemente la coerción. Además, los niños que experimentan esta última estrategia disciplinar no se sienten culpables cuando violan las reglas familiares, escolares o sociales. En términos de la Teoría de la Atribución, esos niños, atribuyen su conducta a fuentes externas de control, lo que impide la internalización de valores morales y el desplazamiento a niveles más óptimos de razonamiento moral. También desde la Teoría de la Atribución se podría decir que atribuyen distinto significado a la misma estrategia disciplinar cuando procede del padre o de la madre (Gracia et al. 1988).

B.- Los modelos de relaciones familiares.

Otro factor importante que influye en la concepción del rol genérico es el modelo de relación entre padre y madre que se le ofrece al niño/a. Muchas cosas están cambiando en este sentido, motivado por la lucha de las mujeres a favor de la igualdad entre los sexos y sobre todo por la incorporación de la mujer al mundo laboral. Pese a todo, el modelo familiar es profundamente sexista y está muy arraigado culturalmente.

La capacidad de decisión está asignada al varón, mientras que las tareas del hogar son responsabilidad de la mujer, incluso cuando ésta realiza trabajo remunerado e independientemente del nivel educativo o cultural.

La extensa revisión realizada por Escartí et al. (1988),

confirma lo dicho anteriormente. Si la mujer permanece en casa, dedicará más tiempo al trabajo doméstico, pero incluso cuando están empleadas tienen un mayor número de responsabilidades en las tareas de la casa que sus maridos (Geerken y Gove, 1983; Moore y Sawhil, 1976; Walker, 1979) y el incremento de trabajo que le supone al marido es estadísticamente significativo pero sustancialmente pequeño (Berk y Berk, 1978; Coverman, 1985). Cuando las parejas tienen actitudes más tradicionales respecto a los roles de género, la división del trabajo en el hogar tiende a ser más tradicional (Huber y Spitze, 1983; Stafford et al., 1977). También se ha encontrado que a mayor nivel educativo de la mujer, existe mayor igualdad en el reparto del trabajo; sin embargo, si el marido posee mayor nivel educativo, el modelo del hogar es el tradicional (Farkas, 1976; Lopata, 1980).

En la evaluación inicial, que realizamos a los grupos objeto de estudio, aplicamos un cuestionario, adaptando el de Martínez y Alberdi (1988), sobre el reparto de tareas domésticas y se nos confirman los cambios que se están dando en este ámbito, evolucionando hacia un reparto más igualitario de las tareas, máxime cuando las madres también trabajan fuera del hogar. Los niños y niñas que nosotros evaluamos opinan que el hombre es quien administra el dinero de la casa y es el encargado de sacar la basura, mientras que la mujer es la encargada de hacer la compra y la comida, sin embargo consideran tareas compartidas el hacer las camas, fregar los cacharros, barrer, poner y quitar la mesa, fregar

los baños, regar las plantas y lavar la ropa.

Los cambios que se están desarrollando en el ámbito familiar, también tiene su reflejo en otros ámbitos, incluyendo el legislativo, y ante la confirmación actual de la desigualdad entre hombres y mujeres, existe un acuerdo del Consejo de Ministros de nuestro país, con fecha de 25 de Septiembre de 1987, que plantea 11 objetivos y 34 actuaciones dentro del "Plan para la Igualdad de Oportunidades de las Mujeres (1988-1990).

Más recientemente, el 15 de Enero de 1992, el Consejo de Ministros aprobó el II Plan de Igualdad de Oportunidades de las Mujeres cuya finalidad básica es, avanzar desde la igualdad formal hacia la igualdad real, y está estructurado en 10 áreas que recogen 170 actuaciones.

Pero las reformas legislativas, positivas desde cualquier punto de vista, no son suficientes, ya que lo fundamental es el cambio personal, necesitándose una reflexión sobre la discriminación sexista que se produce en los diferentes ámbitos, jugando un importante papel la escuela como formadora de individuos críticos, mediante el análisis de los factores que facilitan la transmisión de los estereotipos sexuales como punto de partida para el desarrollo de programas coeducativos.

2.1.4.- La escuela y la transmisión de los estereotipos sexuales.

Si comparamos la escuela actual con la de hace unos pocos años, podemos pensar que ha habido un gran avance respecto a la igualdad de ambos sexos. Incluso si preguntamos al profesorado, mayoritariamente nos contestaran que no existen situaciones discriminatorias por razón de sexo en la escuela actual, pero investigaciones realizadas en este ámbito vienen a confirmar que las actitudes del profesorado, los contenidos de los textos o los comportamientos habituales entre los miembros de la comunidad educativa, continúan reproduciendo los estereotipos sexuales y son escasas las experiencias verdaderamente coeducativas. Por otra parte, existe una mayor presión social para el logro académico de los chicos y se reproducen situaciones desiguales a la hora de la elección de estudios o salidas profesionales.

Así pues, la escuela no crea la desigualdad entre las personas de diferente sexo, pero la educación ayuda a legitimarla tanto de forma explícita, a través de los principios formulados, como implícita, mediante la inculcación inconsciente de principios que se manifiestan en la práctica. Hay un curriculum manifiesto, pero también un curriculum oculto que afecta a todos los ámbitos de la vida escolar, que hace que parezca natural y aceptable las diferencias por razón de sexo. género.

Casi todos los estudios realizados en este ámbito plantean que estas desigualdades son más negativas para las niñas, ya que los comportamientos que vienen siendo más característicos de los niños son más útiles, que los etiquetados como femeninos, para sobrevivir con éxito en el interior de las aulas.

Teniendo en cuenta esta realidad, algunos autores plantean que la escuela no puede ser neutral y que hay que redefinir la acción educativa con un trabajo inequívocamente "a favor de las niñas" (Izarra, 1990) y esto, no sé si por el hecho de ser varón, no lo comparto plenamente ya que, todas las conductas relacionadas con la expresión de sentimientos son consideradas femeninas y se culpabilizan o ignoran en los niños, por lo que ellos también son discriminados y pienso que no debemos plantearnos "la discriminación positiva" porque acepta y perpetúa las diferencias, impidiendo que las personas desarrollen todas sus posibilidades, que no tienen por qué ser exclusivas de ninguno de los dos sexos.

A.- Elección de estudio y salidas profesionales.

Mirando nuestro entorno, es fácil observar que existen profesiones típicamente masculinas y otras típicamente femeninas y además que, las profesiones de los hombres tienen mayor prestigio social que las de las mujeres. Las posibilidades de ocupar puestos de responsabilidad o

dirección siempre será menor para las mujeres ya que sus obligaciones familiares le impiden la dedicación necesaria y en cualquier caso se considera su trabajo como secundario respecto a estas obligaciones (Acker, 1983; Yogeu y Vierra, 1983). Sus posibilidades de promoción también son pequeñas y hay varios estudios que han demostrado que las mujeres casadas tienen menos posibilidades de recibir promoción que las mujeres solteras o que los hombres casados, aunque no existan diferencias en su productividad (Freeman, 1977).

Las diferentes posibilidades de uno y otro sexo no tienen ninguna justificación intelectual ya que en lo referente a habilidades cognitivas, Maccoby y Jacklin solamente obtuvieron evidencia experimental clara de diferencias en las aptitudes matemáticas, capacidad visoespacial y habilidad verbal. Estos autores concluyen que, por término medio, las niñas consiguen mayores puntuaciones en los tests de capacidad verbal, entre los once y los trece años, siendo confirmado en estudios posteriores (Cook et al., 1985; Jiménez, 1989). De todas las diferencias, esta es, probablemente, la primera en aparecer, pero la más pequeña en amplitud, de forma que resulta, entre las habilidades cognitivas, la que atrae menor atención.

Respecto a las habilidades viso-espaciales, estos mismos autores plantean que, entre los once y los trece años, los chicos obtienen puntuaciones más altas en los tests de visualización espacial. Esta capacidad aumenta en ambos sexos

durante la adolescencia, pero más ampliamente en los varones.

Las matemáticas y las ciencias, así como las ciencias aplicadas, siguen siendo disciplinas reservadas predominantemente a los varones (Bernstein, 1984). A principios de 1980, Benbow y Stanley (1980, 1982, 1983) publicaron una serie de artículos describiendo los tanteos de tests estandarizados de habilidad matemática que aparentemente sostenían el mito popular acerca de las diferencias de género en la habilidad matemática, lo que ocasionó efectos claramente perjudiciales para las chicas. Pese a que en las últimas décadas los tests de habilidad intelectual han diferenciado cada vez menos a las chicas de los chicos, Feingold (1988) plantean como única excepción la habilidad matemática, donde la proporción de chicos ha permanecido por encima de las chicas de forma constante con el paso de los años. Esto se podría explicar no por un determinismo biológico sino por la tradicional convicción de que las mujeres tienen menos habilidades matemáticas, lo que hace que nuestras expectativas, sobre las posibilidades de estudio de las chicas, sean negativas para las llamadas "carreras de ciencias" e influimos en su elección, tal como lo demuestran las estadísticas sobre la población universitaria y lo confirman los trabajos de Benbow y Stanley anteriormente reseñados. Todavía hoy, los enseñantes cuando planteamos problemas de matemáticas, reflejamos en los enunciados nuestros prejuicios, siendo los protagonistas personajes masculinos y esto ocurre incluso cuando son los

niños y niñas los que plantean los problemas, ya que según manifiestan: "tradicionalmente es así", y los ejemplos que vienen en los libros de texto lo confirman.

La constatación de la realidad de nuestro entorno y según los datos aportados por el Instituto de la Mujer (1992) nos confirman que, en la actualidad, el nivel de instrucción es similar entre hombres y mujeres, circunstancia que no se daba con nuestras madres y mucho menos con nuestras abuelas, ya que existen grandes distancias en formación e instrucción de la población femenina mayor de 45 años, que son aún más elevadas en las mujeres mayores de 60 años.

Sin embargo, existen diferencias en la elección de estudios. Si analizamos las opciones que se realizan en tercero de BUP y COU, vemos que las chicas eligen mayoritariamente Letras, mientras que los chicos eligen Ciencias. De estas opciones dependerá el futuro profesional de las mujeres. La opción de ciencias abre el camino hacia carreras universitarias más prestigiosas socialmente y de mayor demanda laboral.

En cuanto a la formación profesional, la diferencia está en la rama elegida. Las chicas siguen prefiriendo ramas tradicionalmente femeninas: administrativa, moda y confección, peluquería y estética, sanitaria... Los chicos prefieren ramas vinculadas al sector industrial: eléctrica, automoción, metal...

En relación a la formación universitaria, la presencia de la mujer en la universidad ha aumentado considerablemente en los últimos años, superando incluso a los varones, pero las preferencias en las elecciones de carrera sigue siendo diferente y así vemos que, la presencia de mujeres en relación al total del alumnado es superior al 65% en las carreras: Trabajo Social, Enfermería, Profesorado de EGB, Filología, Psicología, Filosofía, Biblioteconomía y Documentación, Fisioterapia, Traductores e Intérpretes y Farmacia. La presencia de mujeres es inferior al 35% del alumnado total en las Ingenierías Técnicas y Superiores, Ciencias Físicas e Informática. En las carreras de Ciencias Químicas, Matemáticas, Derecho y Medicina, hay un número aproximadamente igual de mujeres que de hombres.

B.- Educación y logro académico.

Nuestra sociedad da valores diferentes al logro académico para varones y mujeres. Las expectativas con respecto a uno y otro sexo son diferentes, quizás por la creencia de que es el varón quien fundamentalmente tiene que aportar los recursos económicos a la familia.

La presión social que reciben los chicos y chicas, sobre sus estudios, es aún diferente y pienso que no se han modificado los resultados del trabajo de Skaalvik (1983) que comprobó que, ante un bajo rendimiento académico, sufren más presión los chicos que las chicas por parte de sus padres.

También comprobó que una historia de bajo logro académico en las chicas fomenta en estas la devaluación de la escuela y el trabajo escolar, sin influir en su autoestima, cosa que no ocurre en los chicos que sí disminuye su autoestima.

Pese a estas expectativas de logro académico superior para los varones, si volvemos a los datos del Instituto de la Mujer (1992), referente al logro académico, vemos que es mayor el porcentaje de niños repetidores de primero, quinto y octavo de EGB y que siempre más niñas que niños consiguen el título de Graduado Escolar. En el curso 86-87, el número de mujeres que finalizan sus estudios en Facultades y Colegios Universitarios, representa un 55% del alumnado y un 13,48% del total de alumnos que finalizan sus estudios en las Escuelas Técnicas Superiores son mujeres. Es decir, una vez más, la realidad contradice los estereotipos, pese a lo cual nos resistimos a modificarlos.

C.- Influencias del profesorado.

La mayoría del profesorado que trabaja en la escuela es femenino, lo que hace más evidente la reproducción de roles sexuales si analizamos su distribución por niveles educativos, siendo mayor el número de mujeres en educación infantil y primaria que en secundaria, o si tenemos en cuenta el número de mujeres con cargos directivos o de responsabilidad que es proporcionalmente inferior al de hombres, o incluso si observamos el tipo de materia que

imparten. Como ejemplo, lo que ocurría en uno de los Centros donde trabajamos esta tesis, en el que el único profesor miembro del claustro impartía la Educación Física.

En este marco, profesores y profesoras responden perfectamente al modelo tradicional de su género y ocurre que, los profesores tienden a adoptar un estilo de enseñanza más autoritario e instrumental, mientras que las mujeres utilizan un estilo más expresivo y sustantivo, interactuando de forma más cálida, dando mayor respuesta, de una forma menos orientada a la tarea, con sus estudiantes (Meece, 1987).

En cuanto al comportamiento y relación con sus alumnos, todos prefieren aquellos que cooperan y cumplen las reglas de la clase, características más compatibles con el tradicional rol femenino, y establecen diferencias de trato cuando no se comportan de forma deseable. Por ejemplo, la inflexibilidad y la independencia se valoran más negativamente si la presenta una niña que un niño (Meece, 1987).

Especial relevancia han tenido los estudios sobre la utilización del lenguaje como factor de discriminación y como esta utilización se continúa reproduciendo en la escuela, no sólo por la actuación del profesorado, sino también por los libros de texto empleados, que además, dan una visión de la historia y de la ciencia que ignora o relega a un segundo

plano a la mujer.

D.- Diferencias sexuales en redes de parejas e interacción.

En la escuela primaria, los estudiantes interactúan mucho más con el mismo sexo que con el sexo contrario (Nelson-LeGall y DeCook, 1987) y es raro encontrar grupos de juegos, pese a lo cual, la escuela no fomenta por igual la participación de chicos y chicas en actividades comunes, sobre todo cuando se refiere a deportes o educación física.

Cuando se realizan tareas en grupo, las chicas responden más a las peticiones de información y ayuda de los otros, mientras que los chicos tienden a ignorar las peticiones de otros, especialmente si la petición era iniciada por una chica. Los hombres asumen un rol de liderazgo y las mujeres asumen roles de ayudante y guardián (Webb y Kenderski, 1985).

Una mirada a nuestro entorno más cercano nos informa de que el nivel de participación en actividades extraescolares (equipos, acampadas, etc...) es superior en los chicos y que son ellos los que más tempranamente se organizan para salir de sus casas autónomamente.

En la interacción con el profesor, los chicos muestran más su disconformidad y resistencia a la autoridad, mientras que las chicas muestran más su lealtad con el profesor y el

consentimiento con las reglas de la clase (Grant, 1983).

2.1.5.- Deporte y diferenciación genérica.

El cuerpo es el gran olvidado en nuestras escuelas, la actividad corporal, desde muy pronto, queda relegada al patio de recreo y ésta con bastantes limitaciones por parte de los adultos. Da la impresión de que con la obsesión de los contenidos a impartir, el niño/a sólo tiene cabeza y que el resto del cuerpo, incluso en las etapas iniciales, en lugar de ser el eje central y punto de referencia para los aprendizajes, es un estorbo y que por lo tanto hay que controlarlo, dominarlo, se trabaja (cuando se trabaja) de forma instrumental y segmentaria y se olvidan las capacidades expresivas y de relación que tiene el cuerpo. Socialmente se acepta que hay gestos, posturas e incluso actividades deportivas para cada sexo.

En la escuela, esta diferenciación se confirma plenamente, y si observamos los patios de recreo, podremos ver que, cuando los niños y niñas pueden elegir libremente la actividad, son ellos los que realizan juegos que implican mucho ejercicio, mientras que ellas prefieren actividades que les permitan estar sentadas o con un mínimo de ejercicio. En cuanto a la utilización del espacio, también observamos diferencias, ya que los chicos suelen ocupar superficies amplias, quedándose las chicas en espacios reducidos, ellos corriendo por todo el patio y ellas utilizando espacios más

reducidos para sus juegos y desplazamientos más inseguros, eludiendo el centro del patio. Esto, a la larga, limita las posibilidades físicas de las niñas y su grado de autonomía, generando un sentimiento de incapacidad frente a cualquier tipo de ejercicio o esfuerzo físico, además de restarle seguridad, así como dificultad para enfrentarse a espacios nuevos, limitando, en un futuro, su campo de actuación.

En lo referente a la actividad deportiva, si excluimos el deporte de élite, las actividades que implican un contacto con el cuerpo del adversario, la aplicación de fuerza a un objeto pesado, una propulsión del cuerpo en el espacio sobre una larga distancia o una competición frente a frente, son frecuentemente menos consideradas como aptas para favorecer las cualidades femeninas. Por el contrario, las disciplinas mejor aceptadas (al menos, las menos en contradicción con el rol femenino) parecen ser las que requieren presentar el cuerpo en una actitud estéticamente agradable o que utilicen un aparato para facilitar el movimiento, o también un instrumento ligero (raqueta de tenis por ejemplo) y los que mantienen una barrera espacial entre los adversarios (Mathes, 1982).

Es cierto que los cambios sociales han propiciado una creciente incorporación de la mujer a los deportes de competición y así, por ejemplo, de un 9,4 % de participación femenina en los Juegos Olímpicos de 1948, se pasó al 23 % en 1984, llegando al 26 % en 1988, aunque en lo referente a la

selección española sólo eran el 15 % (Vázquez y Álvarez, 1990), y esto ha generado un conflicto de roles para la mujer deportista de competición, basado en la disonancia cognitiva o disparidad inherente a las concepciones tradicionales de lo deportivo y de lo femenino (García Ferrando, 1987), ya que se parte de la noción de que una participación intensa en el deporte de competición en virtud de las demandas físicas y psicológicas, es incongruente con la "conducta femenina", por el temor a masculinizarse en su aspecto y en su conducta, aparte de los propios daños que puedan sufrir los órganos femeninos reproductivos. De estas concepciones tradicionales también se desprendía que el deporte no era algo necesario para el desarrollo social de la mujer, puesto que las conductas promovidas por la actividad deportiva, como la competencia, la agresividad, la violencia, etc, no le serían necesarias en la misma medida que al varón (Vázquez, 1991). Este conflicto se ha resuelto habitualmente, bien por una retirada prematura del deporte o bien participando preferentemente en los deportes tenidos como más compatibles con la condición femenina.

Según los datos expuestos por García Ferrando, (1987), sobre la composición por sexo de los deportistas con licencia federativa en España, la federación con más del 50% de licencias femeninas es la de Gimnasia, mientras que las federaciones sin ninguna licencia femenina son las de billar, boxeo, caza, columbicultura, fútbol, halterofilia, pesca, rugby y salvamento y socorrismo.

Es evidente la incorporación de mujeres, en los últimos años, a deportes que podrían considerarse más masculinos que femeninos, como baloncesto, balonmano, hockey, carreras de fondo, lanzamiento o artes marciales, pero en relación a estas deportistas, Patricia del Rey (1982), plantea que utilizan con más frecuencia y convicción un discurso en forma de apología para reevaluar su feminidad y reducir la disonancia cognitiva que les produce su rol deportivo, mientras que las practicantes de especialidades femeninas son más liberales con respecto a los roles de la mujer, pues tienen menos disonancia cognitiva, porque el deporte que practican es más aceptado socialmente.

A partir de la última década, ha habido un gran avance en el nivel de participación y dedicación de las mujeres en las actividades deportivas, pero esta aceptación de la presencia femenina se ha realizado sin ninguna renuncia de los "valores masculinos" que conlleva el deporte de alta competición, tales como la agresividad, dominio, poder, búsqueda de resultados, etc., y sin añadir las cualidades pretendidamente femeninas de carácter expresivo.

El deporte se continúa entendiendo como eficiencia de ejecuciones físicas, definidas desde el arquetipo masculino de poder, fortaleza, agresividad y violencia, en un contexto social centrado en el rendimiento, la competencia y el consumo. (García Ferrando, 1987). Esto contrasta con lo planteado por Fasting, (1991) en su comunicación sobre

deporte y la cultura femenina, presentada en las Jornadas sobre Mujer y Deporte, reseñando un estudio de mujeres deportistas inglesas que declaraban que la experiencia que les daba el deporte podría ser una manera de prolongar una amistad existente, o de desarrollar un sistema de amistad. También utilizaban el deporte como una forma de conocer gente o de adaptarse a una área nueva y pertenecer a un grupo o colectivo.

Parece como si las mujeres dieran una prioridad a los procesos interpersonales y vieran las actividades físicas como un medio para un fin, más que un fin en sí mismo. Un estudio realizado en Suecia concluye que la actitud de las mujeres, incluso en el deporte competitivo, es a menudo expresado en el énfasis de los valores sociales del deporte en preferencia al enfoque de la actuación.

El deporte va a favorecer la relación con otras personas, la cooperación, la seguridad en sí mismo, la posibilidad de ser líder, etc..., aspectos que serán menos vivenciados por las niñas, en la medida que su nivel de participación es siempre menor. Teniendo en cuenta los datos aportados por Jesús Marcos (1991), sobre la práctica deportiva en Barcelona, o por Benilde Vázquez y Gonzalo Álvarez (1990), sobre actividades físico-deportivas en escolares o en deportes de competición y que incluso son parecidos a los presentados por Talbot (1988), para Gran Bretaña, es mayor el nivel de participación de los hombres

y lo hacen con más regularidad, también los hombres practican mayor variedad de deportes y son las mujeres las que antes dejan de practicarlo, sobre todo si están casadas o tienen hijos. Es evidente que, si tenemos en cuenta las teorías del aprendizaje social, el menor número de participantes y la falta de modelos femeninos en muchos deportes hará que se sigan reforzando los estereotipos deportivos.

El diferente nivel de participación y eficacia deportiva se ha tratado de explicar atendiendo a factores biológicos y si bien es cierto que los músculos, la capacidad pulmonar y el tamaño del corazón son diferentes en los hombres y mujeres, también es cierto que ésto se puede modificar a través del ejercicio, para lo cual se requiere, evidentemente, abandonar la visión estereotipada del deporte.

A modo de conclusión de este apartado, podemos reseñar lo explicado por John Nicholson en su libro "Hombres y Mujeres" : La primera vez que las mujeres participaron en la prueba de 800 metros en pista, en unos Juegos Olímpicos, fue en 1928 y la mayoría de ellas fueron vencidas por el agotamiento. A causa de ello, la prueba desapareció del programa olímpico hasta 1960, porque, según se alegó, era claro que correr tanto resultaba peligroso para las mujeres. Pero si analizamos las marcas obtenidas en esta distancia entre 1939 y 1981, se observa que las mujeres han mejorado en más de dieciocho segundos a lo largo del citado período, mientras que la mejor actuación por parte de un hombre ha

mejorado en sólo tres segundos. Los hombres todavía pueden correr los 800 metros más deprisa que las mujeres, pero la distancia entre el hombre más rápido y la mujer más rápida se ha reducido de veinticinco segundos a menos de doce, ya que son más las mujeres que practican el atletismo y la gente se ha dado cuenta de que no hay nada asombroso en el hecho de que una mujer corra ochocientos metros.

2.1.6.- Televisión y estereotipos.

La televisión es en nuestros días el medio de comunicación más extendido y más utilizado. Pasamos muchas horas viendo la televisión y las encuestas más recientes vienen a confirmar que es el entretenimiento preferido por niños y niñas, dedicando más horas a ver la televisión que a jugar. En la televisión pueden ver películas, programas infantiles, concursos, anuncios, informativos... y en todos ellos, los mensajes sobre los roles de género están entre sus rasgos más estables (Morgan, 1987).

A.- TV y estereotipos de rol sexual.

Curiosamente, a pesar de los avances en cuanto a la igualdad y no discriminación por razón de sexo, la televisión parece ir a remolque de estos cambios y no refleja en muchos casos la realidad, mostrando situaciones y personajes estereotipados sexualmente, que ya han sido mayoritariamente superados por la sociedad.

Así pues, muchos estudios sobre el análisis de los contenidos de la programación de televisión indican claramente que, las mujeres están todavía infrarrepresentadas en las programaciones y anuncios de la televisión y son representadas de forma desvalorizadas, inferiores, controladas, sumisas, románticas o con funciones limitadas (Barcus, 1983).

Los estereotipos tradicionales se apoyan fuertemente en las situaciones donde se ve a las mujeres implicadas en tareas domésticas en actitudes románticas y la típica apariencia física y personal asignada a su sexo. Los hombres se muestran más a menudo en situaciones que implican trabajo, coches o deportes (Dominick, J.R; Rauch, G.E. 1972). Los hombres en la televisión aparecen con más capacidad para resolver sus propios problemas, mientras que las mujeres acuden a otros a pedirles ayuda (Downs, 1981). Los hombres son representados más frecuentemente con conocimientos, agresividad e independencia (Barcus, 1983).

En otro estudio, de la televisión británica, las mujeres eran vistas sólo un 13% con roles positivos y eran mostradas más significativamente como usuarias de productos del hogar (Manstead y McCulloch. 1981).

Por otra parte Signorelli (1987). plantea que las mujeres están infrarrepresentadas. Durante los primeros días de la semana, lo masculino incluía un 71% de la muestra y lo

femenino el 20%. En los programas del fin de semana, lo masculino ocupa un 77% y lo femenino un 23%. Si a esto añadimos que las mujeres en papeles protagonistas son todavía una excepción y que la mayoría de los roles que tienen son como objetos sexuales, podemos concluir que a la imagen tradicional de la mujer se sigue manteniendo en la programación de televisión.

B.- Estereotipos en publicidad.

Esta imagen estereotipada de la mujer también está presente en la publicidad, desde los anuncios dirigidos a los niños hasta los más adultos.

Si observamos la avalancha de anuncios de juguetes que aparecen en televisión durante las fechas navideñas o en los períodos vacacionales, podremos comprobar que diferencian claramente juguetes apropiados para cada sexo, planteando fundamentalmente juegos de maternaje y de tareas domésticas para las niñas, mientras que a los niños se les plantean juegos de acción, con mayor capacidad de movimiento, más imaginativos, etc.. Esta diferenciación la realizan incluso en los anuncios de pañales para bebés, en los que las imágenes y el texto refuerzan la visión de movilidad y fuerza para los varones, y la de tranquilidad y dulzura para las hembras. Cuando el producto anunciado puede ser utilizado tanto por los niños como por las niñas, casi siempre ellos son los protagonistas y ellas ocupan un lugar secundario.

Analizando más profundamente la representación de niños y niñas en la publicidad (Marín, 1991), podemos constatar como contribuyen a perpetuar la diferenciación genérica discriminatoria para las niñas. Cuando se utiliza a una criatura para simbolizar el futuro, las nuevas generaciones o el progreso de la humanidad es , generalmente, un niño el elegido, mucho más raramente una niña. A las niñas, las madres les dedican menos atenciones, según la representación publicitaria y, además, ellas colaboran con su madre en las tareas de la casa, mientras los niños casi nunca lo hacen. La mayor importancia del hijo varón en la familia se comprueba también cuando observamos que estos son más utilizados que las niñas para persuadir a sus mayores de la adquisición de productos alimentarios. Si bien niños y niñas son utilizados para suscitar ternura, en los anuncios dirigidos a los mayores, es muy raro que los niños se muestren tiernos cuando se dirigen a ellos mismos, lo que no ocurre en el caso de las niñas.

Dominch y Rauch, (1972), codificaron casi mil señales, encontrando que el 75% de todos los anuncios usaban mujeres para productos que se encontraban en la cocina o el baño, siendo en un 56% amas de casa, realizando trabajos de naturaleza sumisa, 7 de cada 10 mujeres.

Estos mismos autores plantean que los hombres son representados en los anuncios como personas con conocimientos y autoritarios, fuertes y participativos, tomando decisiones

significativas. Los hombres son presentados con más frecuencia como ejecutivos, individuos con prisa, en salas de reuniones, que realizan llamadas telefónicas constantemente....

Las mujeres, por otra parte son representadas con mayor frecuencia como tontas, desvalidas, dependientes, pasivas, faltas de competencias, débiles, triviales y aburridas. Hay algunas excepciones que presentan a la mujer competente, pero éstas son pocas y distanciadas. Ciertamente, los anuncios de televisión no reflejan la presencia actual de la mujer en el mundo del trabajo. Parecen estar anclados en una imagen de la mujer como una criatura que llega a ser sorprendida increíblemente por el poder limpiador del detergente y cuyo mundo es totalmente casero o cercano, no pensando en discutir sobre algo más complicado o estimulante intelectualmente.

C.- TV. y estereotipos ocupacionales.

La televisión también representa anuncios estereotipados sobre las ocupaciones de las mujeres, reforzando los roles tradicionales. Se proporcionan sólo cinco ocupaciones por término medio para la mujer en televisión, incluyendo modelo, enfermera, criada, secretaria y animadora (Cheney, 1983). Aunque en este ámbito han habido algunos cambios, encontrando mujeres abogadas, policías, o doctoras, muchas de ellas son limitadas e irreales ya que llevan asociado el ser guapas y hermosas, por lo que siguen presentando una visión pasada de

moda e ignorando la diversidad.

De esta forma los niños que en su entorno no tienen oportunidades de conocer diferentes roles profesionales, adquieren información estereotipada sobre las profesiones menos habituales, siendo particularmente vulnerables a estas imágenes, teniendo más posibilidades de desarrollar actitudes sexistas.

Esclarecedoras investigaciones indican que las actividades tipificadas sexualmente limitan el repertorio de conductas disponibles de los niños (Bem, 1974), y limita las posibilidades ocupacionales de las mujeres (Beuf, 1974). Tradicionalmente, las ocupaciones "masculinas" tienden a ser deseables para ambos géneros, no ocurriendo lo mismo con las "femeninas". Las chicas tienen más preferencia para incluir hombres y mujeres en ocupaciones "masculinas", pero incluyen mayoritariamente mujeres en las "femeninas".

En su estudio (Van Evra, 1984), con edad y género diferentes compararon la percepción de conductas estereotipadas en tres áreas (ocupación, actividades diarias y expresividad emocional), tanto en la vida real como en la televisión. Los niños eran de primero, cuarto y séptimo grado. Los niños pequeños tienden a hacer pocas diferencias entre como se comportan las personas en la vida real y en la televisión. Ellos ven la televisión más realistas y eran más vulnerables a su influencia. Los de primer grado, de hecho,

no podían hacer distinciones claras entre situaciones "reales" y de "televisión". Las mujeres percibían más estereotipadamente las representaciones en televisión de las ocupaciones y actividades en comparación con su vida real, es decir, ellas piensan que el mundo real ofrece más elecciones para la mujer que lo que dice la televisión. Curiosamente las mujeres no-trabajadoras ven más flexibilidad y menos estereotipos en televisión, siendo las mujeres trabajadoras las que ven más posibilidades de experiencias y más ocupaciones en la vida real que las que ellas percibían en televisión.

2.2.- LA FUNCIÓN SOCIAL DEL GÉNERO.

Ser hombre o mujer ha significado diferentes funciones a lo largo de la historia de la humanidad. Estas funciones no han sido siempre las mismas en todos los períodos y varían ligeramente según la organización social e incluso dependiendo de las circunstancias históricas, como pueden ser las situaciones de guerra, conflicto, o crisis económicas. Lo que está claro es que siempre se le han asignado diferentes papeles a los hombres y a las mujeres, dependiendo del tipo de sociedad, y es lo que denominamos roles de género.

Money (1955) considera que el término género incluye todo aquello que una persona dice o hace para indicar a los demás o a sí mismo el grado en que es varón o hembra, o ambivalente. No sólo se refiere a la reacción y a las respuestas sexuales, sino también a la diferenciación en los papeles educacional, vocacional, recreativo, estético y de indumentaria (Barragán, 1988).

Especialmente en las dos últimas décadas ha habido múltiples investigaciones sobre esta diferenciación de funciones dependiendo del sexo de las personas, aceptándose que es un constructo social que valora de forma diferente y que por lo tanto discrimina.

La generalización más importante surgida de los estudios

antropológicos de hombres y mujeres de todo el mundo dice que, si bien distintas sociedades tienen distintos puntos de vista acerca de qué cualidades son masculinas, esas cualidades son invariablemente más apreciadas que las que se consideran como femeninas (Nicholson, J. 1987).

2.2.1.- El papel de los géneros.

La polémica sobre las diferencias según el sexo ha llevado a la confrontación de las diferentes disciplinas interesadas por el tema, desde la antropología a la literatura o a la filosofía.

Con el surgimiento del movimiento psicométrico, la psicología trata de cuantificar la diferencia entre uno y otro sexo. Los instrumentos elaborados para evaluar la inteligencia encontraron que no aparecen normalmente diferencias significativas, ya que o bien los elementos de superioridad de varones y mujeres están contrabalanceados, o bien el uso de puntuaciones globales oscurece la existencia de diferencias (Barberá et al. 1988). Las diferencias en la varianza sólo se ponen de manifiesto en aspectos específicos de las habilidades cognitivas, antes que en un concepto global de inteligencia.

Ya reseñábamos en el apartado 2.1 que, partiendo de los estudios realizados por diferentes autores, Maccoby y Jacklin (1974) solamente obtuvieron evidencia experimental clara en

relación a tres aspectos del desarrollo cognitivo: aptitud matemática, capacidad viso-espacial y habilidad verbal, y una característica de personalidad: la agresividad. Sin embargo, no se obtuvo conformidad experimental sobre la creencia de una mayor sociabilidad y sugestionabilidad y menor autoestima de las mujeres. Así mismo, contradicen la creencia sobre la mayor capacidad analítica de los varones, ya que ambos sexos son igualmente expertos en el aprendizaje discriminativo y de la probabilidad, así como en los cambios invertidos. Resultaron difíciles y ambiguas de probar las diferencias relativas a sensibilidad táctil, miedo, timidez y ansiedad, competitividad, dominancia-sumisión y crianza (Barberá et al, 1988).

Para averiguar la etiología de estas diferencias se han realizado numerosos estudios y elaborado diferentes teorías desde una perspectiva biológica o psicosocial.

* Perspectiva biológica: Hay un buen número de trabajos que plantean la hipótesis de que las diferencias cognitivas dependen de una característica recesiva ligada a los cromosomas sexuales, pero los resultados son contradictorios ya que, en general, todas las capacidades cognitivas se componen de múltiples factores, y es improbable que sea un gen único el que controle la expresión de estas habilidades.

Tampoco la hipótesis de que las hormonas sexuales podrían ser la causa explicativa del desarrollo cognitivo

diferencial entre hombres y mujeres ha encontrado evidencia empírica ya que los resultados son contradictorios y difíciles de generalizar. Ni siquiera en la pubertad, etapa característica por la "explosión hormonal" se puede confirmar esta relación, ya que aparecen también otras transformaciones importantes referidas a la adopción de roles sexuales, expectativas, e imágenes corporales que los jóvenes desarrollan en un contexto social.

También se han obtenido resultados confusos respecto al establecimiento de diferencias sexuales en la especialización hemisférica cerebral y la influencia que ésto pueda tener en el desarrollo cognitivo diferente para cada sexo. Los investigadores afirman que en la primera etapa de la lateralización, las niñas se especializan en el hemisferio izquierdo (para las habilidades verbales) y los chicos en el derecho (para las habilidades viso-espaciales) y plantean que esto puede ser debido a los efectos de sus hormonas sexuales, pero esto no explica las diferencias posteriores, puesto que las habilidades viso-espaciales de las mujeres pueden mejorarse sin tocar sus niveles hormonales, proporcionándoles un entrenamiento apropiado.

Además de las diferencias cognitivas, la perspectiva biológica ha tratado de explicar otras diferencias aparentes entre los sexos, tales como la emotividad, el tipo de relaciones, la respuesta sexual, la constitución física, etc, siendo muy difícil demostrar que la diferencia exista

exclusivamente por una predisposición biológica, no siendo posible aislarla de los estereotipos impuestos culturalmente. Jonh Nicholson (1987) analiza, en un extenso trabajo, las creencias populares sobre "lo masculino" y "lo femenino" y como éstas en la mayoría de los casos no resisten las pruebas objetivas, o como a partir de diferencias reales se introducen estereotipos que discriminan y que en ningún caso están justificados.

* Perspectiva psicosocial: Existen fundamentalmente tres teorías explicativas de la adquisición de la Identidad Sexual y de Género: las teorías psicoanalíticas, las teorías cognitivas y las teorías del aprendizaje.

Las teorías psicoanalíticas plantean que mediante las relaciones afectivas que se establecen en el núcleo familiar, el individuo se identifica con el progenitor de su mismo sexo, tratando de ser como él. Existen muy pocos trabajos empíricos que sostengan esta teoría.

Stoller (1989) le reprocha a Freud el que haya ignorado la primera etapa de la vida, en la que se da una fusión entre los sexos debido a la simbiosis madre-bebé. Es precisamente gracias a que las mujeres aceptan su feminidad primaria e incontestada, que su identidad de género se ve más sólidamente anclada que la de los hombres. Dicha identificación preverbal que aumenta la creación de su feminidad, se vuelve en el caso de los chicos en un obstáculo

a superar. Sin embargo, tal y como refleja Badinter (1993), hay psicólogos que más que un handicap, consideran que la simbiosis materna es beneficiosa para ambos sexos porque genera sentimientos de ternura y de vínculo en el futuro adulto.

Por su parte, las teorías cognitivas que plantean que las actitudes básicas no son conformadas por la programación biológica ni por las influencias culturales, sino por la organización cognitiva del niño que, a través de la observación, la información y refuerzos aportados por los adultos, realiza un juicio cognitivo sobre lo que es adecuado para su sexo, con lo que hay una interacción entre los estereotipos de rol sexual y la identidad sexual, surgiendo los atributos de rol sexual, es decir, las características aceptadas como adecuadas para hombres y mujeres. El niño es visto como un activo procesador de información.

Finalmente, las teorías del aprendizaje plantean que a través de los refuerzos y la imitación se produce el proceso de tipificación sexual que Mischel (1970) plantea como, aquel mediante el cual los individuos aprenden, adquieren, valoran y adoptan pautas de conductas consideradas como las más apropiadas para su propio sexo. Por lo general, el estudio social representa al niño como un recipiente, algo pasivo, de información transmitida culturalmente.

Así pues, partiendo de las evidentes diferencias

anatómicas debidas a los rasgos sexuales primarios y secundarios, la sociedad establece unas funciones y patrones de comportamiento diferentes para hombres y mujeres, asociando rasgos instrumentales para lo masculino y rasgos expresivos para lo femenino, justificando las diferentes oportunidades que se les presentan a las personas en función del sexo.

Estas diferencias son asumidas por los individuos, elaborando cada persona su concepto de masculinidad, feminidad o androginia, representando este último el ideal superador de la bipolaridad de los géneros. Estos conceptos, han sido sustituidos por el de "Esquema de Género" (Bem, 1984), que se concibe como un modelo procesual con dos extremos opuestos. En un extremo estarían los individuos esquemáticos o sujetos tipificados sexualmente, en el otro extremo estarían los individuos no esquemáticos o sujetos no tipificados sexualmente.

Más recientemente, Crane y Markus (1982), plantean una visión alternativa a la dicotomía expresada por Bem, distinguiendo cuatro grupos en base a modos específicos de organizar el conocimiento referido al género: sujetos con esquema masculino, sujetos con esquema femenino, sujetos altos en androginia y sujetos bajos en androginia, por lo que proponen una hipótesis alternativa al esquema de género como un todo, planteando la posibilidad de que los sujetos esquemáticos posean gran cantidad de información y

experiencia sobre una parte del género y relativamente poca acerca de la otra. Según esta visión, los sujetos altos en androginia también tienen la consideración de esquemáticos y solamente los sujetos bajos en androginia son los no esquemáticos ya que no parecen haber llegado a estructurar en sus autoesquemas ideas estereotipadas sobre lo masculino o lo femenino.

Las aportaciones de Bem y de Crane y Markus nos llevan a reflexionar sobre los objetivos de la coeducación. Evidentemente, los niños y niñas cuando llegan a la escuela ya tienen sus propias ideas estereotipadas sobre lo masculino y lo femenino, modificar estas ideas conlleva flexibilizar la rigidez del esquema de género que se tenía inicialmente, pudiendo asumir, individual y colectivamente, que cualquier persona puede adoptar comportamientos o actitudes consideradas masculinas o femeninas y esto no implica discriminación sino aceptación.

La eficacia del programa dependerá, en gran medida, de la capacidad crítica que podamos despertar en nuestro alumnado para analizar si están justificados los estereotipos sexuales y actúen en consecuencia.

2.2.2.- Rol masculino versus Rol femenino.

...nadie puede comprender la construcción social de la masculinidad o de la feminidad sin que la una haga referencia a la otra.

Michael S. Kimmel.

La diferente caracterización, dependiendo del sexo, implica una serie de valores y funciones que lleva al individuo a actuar de determinada manera y ayuda a conservar y crear diferencias entre hombres y mujeres, teniendo una valoración social distinta.

Tradicionalmente, las características masculinas tienen una mayor valoración social y se asocian a términos instrumentales/agentes tales como, asertividad, independencia, autonomía y autoexpansión. Por el contrario, las características femeninas son menos valoradas socialmente y se asocian a los términos expresividad/comunicación tales como, sensibilidad, emotividad, afectividad y capacidad de relación interpersonal.

Numerosas investigaciones, (ver Escartí y otros, 1988), han concluido lo expresado anteriormente y afirman que los rasgos masculinos están relacionados más estrechamente con el ajuste personal y social, mientras que los rasgos femeninos son más útiles en las interacciones sociales y en

las relaciones interpersonales. Sin embargo, habría que diferenciar entre rasgos y conductas o intereses ya que, estudios realizados por Cohen (1985) han demostrado que, sólo hay una correspondencia parcial entre los rasgos masculinos y femeninos de un individuo, y sus intereses y conductas.

Esta distinción entre rasgos y conductas es importante a la hora de analizar las implicaciones que tiene para el ajuste del individuo la adopción de una orientación de rol sexual tradicional o no tradicional.

El proceso de construcción social del varón implica, por una parte, reducir las diferencias personales potenciales entre los individuos varones tratando de uniformar a éstos en torno a un modelo de sujeto masculino, y por otra parte, aumentar las diferencias que todos los varones podrían tener con las mujeres. También las mujeres están sometidas a un proceso parecido de reducción de diferencias individuales y homogenización en torno a un modelo femenino.

El proceso de socialización consiste en fomentar ciertas posibilidades del varón y anular o reprimir otras. Se les reprime la afectividad y el interés por lo íntimo y doméstico y se les fomenta todo aquello que sirva para convertirse en sujeto pleno y exitoso de la vida social. Hay individuos que no se ajustan exactamente a este patrón, pero lo que cuenta realmente es que él asuma la importancia de ser varón (Marqués, 1991).

Como consecuencia de las diferentes expectativas sociales, mayoritariamente, se aceptan las conclusiones de Orlofsky y O'Heron (1987) en cuanto a que, los hombres que adoptan la tipificación sexual femenina tienden a obtener un pobre ajuste social y baja autoestima y que las mujeres que presentan conductas andróginas o masculinas suelen obtener mayores niveles de ajuste que aquellas que puntúan alto en medidas tipificadas como femeninas.

Pero los modelos están cambiando y esto conlleva modificaciones en las expectativas sociales. El sentido del cambio de modelo, debe ser motivo de reflexión para el desarrollo de programas verdaderamente coeducativos y que no planteen una nueva forma de sexismo guiados por la supremacía de los valores masculinos, olvidando los femeninos.

El ámbito educativo es uno de los que reproduce y mantiene la diferenciación genérica. Mucho se ha avanzado en los últimos años, sobre todo en lo referente a los niveles de escolarización y elección de estudios, pero esto no ha impedido que todavía las cifras de mujeres, en las carreras con más prestigio social y mejores salidas profesionales, sean inferiores a las de los hombres.

El nacimiento de la escuela no segregada parecía favorecer la igualdad de oportunidades, pero esta medida, por sí sola, se ha demostrado totalmente ineficaz ya que, los contenidos de las diferentes materias, las expectativas de

los padres y profesores, así como sus actitudes, continúan siendo sexistas, inclinándose hacia la valoración positiva de lo masculino e ignorando lo femenino o incluso desvirtuándolo. Como consecuencia de esto, algunos países, como Inglaterra, en lugar de plantearse una escuela realmente coeducativa, están volviendo a la escuela segregada, y sobre todo en las instituciones privadas se vuelve a la "escuela para señoritas", ya que entre ellas aumenta el nivel de competitividad y se potencia el desarrollo de valores con prestancia social y que por lo tanto son mayoritariamente masculinos. Parece como si las chicas estuvieran más dispuestas a competir entre ellas que con sus compañeros del sexo opuesto, quedándose relegadas en un segundo plano y aceptando los prejuicios típicamente femeninos. Se podría argumentar que también existen "escuelas para señoritos" pero en estas los roles femeninos no se contemplan. Hasta no hace muchos años, en las escuelas se impartía obligatoriamente a las chicas la asignatura de hogar, y curiosamente en la escuela mixta esta enseñanza desaparece y no se le enseña a los niños a realizar las tareas domésticas o de cuidado de los hijos, ayudando a perpetuar, en lugar de cuestionar, la desigual distribución de tareas en el hogar.

Es también el ámbito doméstico otro lugar de discriminación sexista en perjuicio de la mujer, quedando relegada a unas funciones rutinarias, alienantes, poco creativas y sobre todo no valoradas socialmente. Es un trabajo por el que no se percibe ningún salario y que la

mayoría de las mujeres realizan por obligación, viéndose relegadas y con menos posibilidades de ejecutar actividades hacia el exterior. Son los padres los que perpetúan los roles con su conducta y trato diferente a los hijos, dependiendo del sexo de los mismos. En los últimos años se están experimentando cambios respecto a las tareas del hogar y aunque mayoritariamente se consideran femeninas, podemos observar en el cuestionario contestado por nuestros alumnos que, sobre todo, cuando la madre trabaja fuera del hogar, hay más tareas compartidas.

Un trabajo del Centro de Investigaciones Sociológicas (1987), sobre la desigualdad social en la vida familiar, realizado a través de un sondeo con hombres exclusivamente, viene a demostrar los cambios que de forma paulatina se están produciendo en este ámbito. Así, a pesar de que más del 50% de los hombres mayores de 40 años asegura que tener un hijo es imprescindible para sentirse hombre (y sólo 4 de cada 10 de los menores de 40 años opinan lo mismo), los más mayores creen que levantarse por la noche si un niño llora o faltar al trabajo para llevarlo al médico es más bien cosa de mujeres, mientras que más del 70% de los más jóvenes consideran que esta tarea es de ambos. En relación con el tipo de familia que desean, más de la mitad de los menores de 40 años abogan porque la mujer trabaje fuera de casa y compartan juntos las tareas del hogar, mientras que sólo el 30%, de los que están entre los 40 y 50 años, piensan que eso sería lo ideal. Respecto a la fidelidad, que todos estiman

como un valor muy importante, los más mayores tienden a valorarla por encima de la tolerancia y el respeto mutuo, mientras que los más jóvenes puntúan la tolerancia por encima de aquella.

En el ámbito laboral también se están realizando cambios paulatinos pero todavía se mantienen situaciones que son más discriminatorias para las mujeres. Hay profesiones tipificadas para cada sexo y aunque el número de mujeres ha aumentado en todos los niveles educativos, a la hora de encontrar empleo tienen más dificultades, siendo mayor el número de parados entre las mujeres. Por otra parte, no hay relación entre nivel de formación y puestos de responsabilidad o dirección que siguen siendo, fundamentalmente, ocupados por los hombres.

Otro tanto ocurre con los puestos de representación social o participación en la vida pública, no sólo son minoritarias sino que además se limitan, casi exclusivamente, a cargos en instituciones benéficas, de atención a la infancia, ayuda humanitaria, etc.

Así pues, vemos que en los tres ámbitos reseñados hay papeles diferentes para el hombre y la mujer y como esto lleva a situaciones de discriminación sexista. Los cambios que se están experimentando en los roles que hombres y mujeres desempeñan en la sociedad no ha supuesto cambios importantes en la tipificación de género de los niños, ni ha

cambiado la concepción de la gente en general, sobre la personalidad de hombres y mujeres (Ruble, 1983; Lueptow, 1984), probablemente porque la igualdad entre sexos está aún lejos de haberse conseguido.

La diferenciación genérica, mostrada claramente en estos ámbitos, ha motivado múltiples estudios que han utilizado numerosas variables para indagar entre las concepciones de masculinidad y feminidad. Apoyándonos en estos estudios, en nuestro trabajo exploramos las opiniones del alumnado sobre las características que consideraban adecuadas para las niñas, los niños, o para ambos y cuya descripción detallada realizamos en la investigación.

2.2.3.- La androginia.

...en tu virilidad había
brotado la violeta de la ternura,
el poderío del débil... Lo eras
todo y todos, incluso eras Domicia
algún momento, ofrecerme tu pasión
fue volar al vértigo con un
andrógino, gozar el darse y poseer
al mismo tiempo.

J. L. Sampedro. "La vieja sirena".

A lo largo de la historia, el mito andrógino se ha reflejado en el arte y la pintura de las diferentes culturas

e incluso la mitología lo consideraba como un símbolo supremo. Pese a esta presencia histórica, no es hasta 1974 cuando Sandra Bem formula la androginia a partir de un procedimiento estadístico.

Frente a la bipolaridad de lo masculino y lo femenino, Bem considera que la masculinidad y la feminidad deberían suavizarse mutuamente e integrarse en una personalidad más equilibrada, más completa, obteniendo un funcionamiento más efectivo y saludable, ya que el rol de género andrógino tiene más flexibilidad comportamental, pudiendo exhibir comportamientos, tanto instrumentales como expresivos, dependiendo de lo apropiado a la situación. Por el contrario, los individuos altamente tipificados tienen dificultades para el ajuste psicológico y social en general (Bem, 1972).

Tratando de analizar más profundamente el comportamiento andrógino, se han realizado numerosos estudios experimentales y correlacionales, llegando a la conclusión de que los individuos andróginos poseen un mayor nivel de adaptabilidad y eficacia frente a los individuos tipificados genéricamente ya que estos restringen su comportamiento de manera disfuncional, inhibiendo el desarrollo de un completo y satisfactorio repertorio comportamental.

Reseñar las investigaciones realizadas en este ámbito (ver, Sebastián, 1988) nos lleva a la obligatoriedad de citar una vez más a S. Bem, quien en 1975 realiza un estudio

poniendo a prueba dos situaciones diferentes en las que se podía poner de manifiesto un comportamiento masculino o femenino, y con posterioridad, en colaboración con Martyna y Watson (1976) profundizan más en el tema, concluyendo que, sólo los sujetos andróginos son capaces de ser instrumentales y expresivos, mientras que los sujetos tipificados de género parecen restringir su comportamiento a cualquiera de estos dominios socialmente congruentes con su sexo. En relación con esta disfuncionalidad comportamental, que conlleva la rigidez del rol de género, Ickes y Barnes (1978) realizaron un estudio con parejas de igual o distinto rol de género, con el objeto de determinar las relaciones entre éste y el comportamiento de los sujetos durante una situación de interacción no estructurada, poniendo de manifiesto que los miembros de la pareja hombre-mujer fueron los que menos interactuaron y los que sintieron menos atracción hacia la otra persona.

Similares resultados se obtuvieron en los estudios correlacionales realizados en los mismos años, que vinieron a confirmar la flexibilidad comportamental y mayor capacidad de ajuste de los andróginos. Así, por ejemplo, Orlofsky y Windle (1978) utilizaron una medida de asertividad interpersonal como característica masculina y una medida de expresividad emocional como característica femenina, encontrando que los sujetos andróginos realizaban pruebas tanto masculinas como femeninas, mientras que los sujetos tipificados genéricamente desarrollaban solamente las pruebas

adecuadas a su sexo. Profundizando en estas ideas, Wiggins y Holzmuller (1978, 1981) plantean que la flexibilidad, asociada al constructo de androginia de Bem, no estaba únicamente limitada a roles de dominancia (instrumentales) o de cuidado y afecto (expresivos), sino que reflejaba un constructo más general de tipo interpersonal, trabajando con 1710 rasgos descriptivos.

Desde el ámbito de los estudios experimentales hay algunos, como el de Heilbrun y Pitman (1979), que cuestionan la mayor flexibilidad de los sujetos andróginos, planteada por Bem, ya que no analiza los comportamientos de rol de género a los mismos individuos a través de varias situaciones, sino que cada estudio es realizado con una nueva muestra por lo que las inferencias realizadas acerca de la flexibilidad están basadas sólo sobre comparaciones entre grupos. Ellos plantean que todavía no está demostrada la flexibilidad comportamental a partir únicamente del propio sujeto cuando se coloca en varias situaciones.

Sin embargo, estudios posteriores como los de Ho (1981); Sebastián (1986); Sebastián y col. (1987) confirman plenamente las hipótesis de Bem. Sobre todo nos llama la atención el estudio realizado por LaFrance y Carmen (1980) ya que aborda un tema que nos interesa especialmente como es, el lenguaje corporal, la comunicación no verbal, aspecto que hemos introducido en uno de nuestros programas, y además porque excluye lo planteado por Heilbrun y Pitman de que la

flexibilidad demostrada por los individuos andróginos no depende de la situación sino de la armonización de las conductas masculinas y femeninas.

Esta mayor flexibilidad comportamental de los sujetos andróginos se presenta como un factor fundamental de la salud mental ya que, la integración de atributos definidos culturalmente como masculinos o femeninos en el autoconcepto y conducta del individuo, hace presuponer una mayor capacidad de ajuste, debido a la libertad para desarrollar cualquier tipo de comportamiento adecuado a las diferentes situaciones, sin tener en cuenta las limitaciones genéricas.

Pero en la salud mental intervienen otros muchos factores que no sólo hacen referencia a los comportamientos tipificados de género, y de hecho los datos empíricos lo ponen de manifiesto, Lo que si parece estar claro, según Worell (1978) es que la superioridad de los sujetos andróginos se refiere fundamentalmente a cuatro cuestiones: flexibilidad y efectividad en su comportamiento interpersonal, autoestima y autoevaluación positiva, estar libre de patología, y ser superior en una serie de variables cognitivas y de estilo de vida.

Así pues, la flexibilidad, en cuanto a los comportamientos en situaciones definidas genéricamente, que persiguen los programas coeducativos, queda suficientemente justificada por los beneficios que van a suponer para el

individuo. La flexibilidad que planteamos nos debe llevar a la eliminación del ^{género} sexo como criterio para diferenciar la conducta humana. El modelo de asimilación no nos parece adecuado porque ha propiciado una visión androcéntrica del rol sexual, donde lo masculino parece ser el ideal para casi todo, cayendo en una nueva forma de sexismo. La rigidez en la tipificación genérica ocasiona pérdidas de experiencias y capacidades expresivas nada favorables para ninguno de los dos sexos porque limita y resta posibilidades como ser humano que quiere actuar libremente. Por lo tanto, debemos abandonar los viejos modelos que sustentan nuestra estructura social para que el individuo, independientemente de su edad, su situación laboral, su nivel sociocultural, su situación familiar, etc., no se encuentre limitado y condicionado por el hecho de ser hombre o mujer.

2.3.- LA EDUCACIÓN PARA LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES DE AMBOS SEXOS.

Se supone que en una sociedad libre y democrática, no puede existir discriminación por razón de sexo, raza o religión. Paralelamente al cambio político-social, la escuela también ha ido adaptándose a las transformaciones y trata de evitar todo tipo de discriminación, fomentando el respeto de las diferencias. Atrás queda, al menos teóricamente, la obligatoriedad de estudiar determinada religión, la imposibilidad de acceder a la escuela por motivos económicos, o por presentar dificultades y retraso en el desarrollo, la separación por sexos, etc, podríamos decir que se educa en el respeto de la diferencia.

Pero la escuela es fiel reflejo de la sociedad en la que se inscribe y muchas veces estos presupuestos igualitarios son difíciles de llevar a cabo porque existen muchos prejuicios y diferencias sociales. Hablar de igualdad de oportunidades sigue siendo una utopía ya que, no todas las personas tienen las mismas posibilidades de acceder al sistema educativo por motivos económicos; los alumnos con necesidades educativas especiales, no disponen de los medios necesarios y se enfrentan a los prejuicios sociales y personales que los marginan; el rechazo por ser gitano o portador de Sida es triste noticia con cierta frecuencia; el trato diferente según el sexo o el grado de ajuste a las características genéricas es una realidad innegable.

Conseguir modificar los prejuicios sociales, exclusivamente desde el ámbito escolar, es tarea imposible, pero si que podemos sensibilizar y fomentar el espíritu crítico ante una serie de temas que no están expresamente reflejados en los currícula, pero que la LOGSE recoge como contenidos transversales, tales como, "Educar para la paz", "La Coeducación", "La educación medioambiental", etc...

Centrándonos en el tema de la discriminación sexista, vamos a analizar los avances habidos en la educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos.

2.3.1.- De la escuela segregada a la escuela mixta.

Hasta hace bien poco, la diferenciación de objetivos educativos para los niños y niñas era evidente. Realizando una mirada retrospectiva tomamos como punto de partida a J. J. Rousseau, considerado como padre de la pedagogía moderna, quien contra la corrupción de su época, expuso al mundo una concepción de la educación natural en el Emilio (1761) en la que trata, ante todo, de formar un alma natural, un futuro ciudadano y padre de familia. Efectivamente, Emilio se casará con Sofía, mujer ideal, educada en la única y suficiente perspectiva de convertirla en una esposa agradable, en una buena ama de casa y en una compañía virtuosa. Y serán felices.

En lo que se refiere a España, siguiendo el trabajo de

C. Brullet y M. Subirats (1990), las leyes educativas del siglo XVIII y XIX explicitan claramente que niños y niñas deben educarse en escuelas distintas y recibir enseñanzas también distintas. Sin embargo, las dificultades económicas de los ayuntamientos, que debían asumir el salario de los maestros, hacía imposible la existencia de dos escuelas, y ante la realidad de numerosas escuelas unitarias, sobre todo en las zonas rurales, la ley de Instrucción Pública de 1857 explicita claramente la obligatoriedad de mantener separados a niños y niñas en dichas escuelas. Básicamente, la educación de las niñas consistía en rezar y coser, iniciándose a principios del siglo XIX una corriente de opinión a favor de una educación equivalente a las de los varones, pero curiosamente los argumentos empleados son los beneficios que esto supondría para los hijos, ya que ellas son las primeras educadoras, y no para ellas mismas. No es hasta 1821 cuando se establece legalmente que las niñas también deben aprender a leer, escribir y contar.

A finales del siglo XIX y vinculado al pensamiento racionalista e igualitario, se reivindica la necesidad de la escuela mixta como medio de favorecer la igualdad de hombres y mujeres. Apoyándose en la experiencia educativa de la Institución Libre de Enseñanza, Emilia Pardo Bazán, como consejera de Instrucción Pública, propone, en el Congreso Pedagógico de 1892, la coeducación a todos los niveles, pero esta propuesta no es aprobada en las conclusiones finales.

Partiendo de esta experiencia y de forma paralela, entre 1901 y 1906, la Escuela Moderna de Ferrer y Guardia se extiende a treinta y cuatro centros, a la vez que la Escuela Nueva impulsa una serie de experiencias coeducativas de iniciativa privada. Todo este movimiento a favor de la escuela mixta, encuentra muchas resistencias, sobre todo por los sectores eclesiásticos que propugnan una educación diferenciada y pese a que el Gobierno de la II República y la Generalidad de Cataluña implantan el modelo de escuela mixta, esta no llega a generalizarse y es abortada al iniciarse la Guerra Civil Española.

En 1939, con el triunfo de los golpistas, se implanta nuevamente la escuela segregada, existiendo un fuerte control ideológico con contenidos sumamente reaccionarios que suponen un fuerte retroceso en los avances igualitarios de los últimos años, volviendo a quedar la mujer recluida al ámbito doméstico.

Tiene que llegar el año 1970, cuando se publica la Ley General de Educación, para que se anule la prohibición de la escuela mixta y se generalice el mismo tipo de Curriculum para niños y niñas. A partir de estas fechas, aumenta paulatinamente el número de mujeres escolarizadas, accediendo progresivamente a todos los niveles educativos y abriéndose camino hacia estudios que habían estado vetados para ellas.

2.3.2.- La coeducación.

La implantación de la escuela mixta, si bien supuso acabar con la situación de desigualdad de la mujer en cuanto al acceso a la educación, no supuso acabar con las situaciones de discriminación sexista ya que la escuela continua reproduciendo la diferenciación genérica, discriminatoria para ambos sexos (Bonaf, X. 1993).

Si analizamos la institución escolar, podemos comprobar su papel reproductor de los estereotipos de género. Podemos observar como las mujeres, pese a que la educación es una profesión mayoritariamente femenina, no acceden por igual a puestos de responsabilidad o niveles de reconocimiento profesional, hay menos Directoras de Centros o Departamentos, Rectoras, Catedráticas, etc, y hay más educadoras infantiles, disminuyendo su presencia en las enseñanzas técnicas y de Formación Profesional, siendo también curiosa su distribución a la hora de impartir materias, llamándonos poderosamente la atención su menor participación en cuanto a la Educación Física, que es mayoritariamente impartida por varones, lo que viene a confirmar la concepción instrumentalista y racional del trabajo corporal, que deja al margen la expresividad corporal y su dimensión afectiva y relacional, estando, por tanto, más cercana a las características del género masculino, lo que terminará influenciando en la posterior dedicación de las mujeres en la actividad deportiva y en las actitudes corporales de hombres y mujeres, ya que desde la

escuela, y no sólo la escuela, se le ofrece un modelo sexista.

También podemos observar que el tipo de conocimientos transmitidos en la educación es androcéntrico, olvidándose de las aportaciones que han hecho las mujeres a la cultura, valorando de forma diferente los conocimientos en función de prejuicios sexistas, infravalorando lo femenino, lo que dificulta poseer un modelo de referencia para las chicas, al igual que ocurre en algunas modalidades deportivas. Los varones son una parte del género humano, pero han venido presentándose como el todo, constituyendo una distorsión científica. El androcentrismo no es una casualidad ni un olvido, sino una manifestación más de un sistema de dominación: el patriarcado (Marqués, 1991).

Igualmente, se manifiesta el androcentrismo en el lenguaje verbal y escrito utilizado en las instituciones académicas. Es habitual el empleo del masculino cuando nos referimos al conjunto de la clase, incluso aunque los niños sean minoría, y hablamos de Asociaciones de Padres de alumnos, cuando en su mayoría están formadas por madres. Si no da lo mismo llamar niñas a los niños, no estaría demás pensar que es lo que hay detrás de lo que todo el mundo se empeña en seguir manteniendo como una convención, pero que en la práctica hace invisible a las niñas. Esta utilización sexista del lenguaje, también se manifiesta en los libros de texto y en los escritos relativos a la actividad

administrativa de los Centros. García Meseguer concluye que "no es el lenguaje en sí mismo el causante de la discriminación sexual, sino las asociaciones mentales de quienes hablan y escuchan, mal conducidas por la rutina y viciadas de origen desde la escuela; en la que, lejos de alertarse contra estos errores, se fomenta el equívoco de identificar género con sexo" (García Meseguer, 1988, pp 236).

Asimismo, los libros de texto o las lecturas infantiles, se manifiestan claramente sexistas. Los personajes e ilustraciones que aparecen en los libros, son mayoritariamente masculinos y asignan profesiones tipificadas como femeninas a las mujeres, excluyéndolas del resto de las profesiones. Las mujeres siguen apareciendo relegadas a profesiones domésticas, educativas, sanitarias o de muy baja cualificación y es muy poco frecuente que la literatura infantil las considere un personaje con valentía, fuerza, capacidad de decisión, segura, independiente..., difícilmente pueden vivir una aventura o si lo hacen, están en un segundo plano como acompañantes del varón (Barragán, 1989; Tejedor, 1991).

La escuela mixta se supone que va a favorecer la relación entre ambos sexos y que esto iría en beneficio de la cooperación y la no discriminación. Sin embargo, el profesorado en su interrelación con el alumnado, se comporta y valora de forma diferente dependiendo del sexo del alumno. Estudios realizados en este ámbito confirman que los

docentes, hombres y mujeres, dedican más atención al comportamiento de los niños, les hacen más preguntas, les dan más indicaciones para trabajar, les hacen más críticas y les riñen más. Esto que en principio podría tener connotaciones negativas, supone que los niños ejercen la mayor parte del tiempo de protagonistas, quedando las niñas relegadas, aceptando su papel secundario y de sumisión. Además, no se plantean actividades comunes que les obligue a colaborar, aceptando la diferenciación en cuanto a intereses y actividades.

Así pues, la escuela mixta, no ha dejado de ser sexista y no desarrolla una labor coeducativa porque en ella persisten valores sociales diferenciados en función del sexo. Ello es el reflejo de la situación de discriminación social y cultural que se resiste a cambiar, pese a ser cada vez más cuestionada, y en contraste con los diversos cambios reales que hombres y mujeres desempeñan en la sociedad, los cambios en la tipificación de género de los niños han sido mínimos.

Ya hemos dicho que las situaciones de desigualdad no se terminaran actuando exclusivamente desde la escuela, pero si que podemos colaborar a partir del cambio personal que suponen los programas que propongan la reflexión y el análisis del por qué de la diferencia e incidan en los aspectos ya reseñados como discriminatorios.

2.3.3.- El curriculum oculto.

Vinculado a los sectores más progresistas de la educación, en la década de los sesenta, empieza a cobrar vida una nueva filosofía curricular que plantea que, en las aulas no sólo se transmiten contenidos relativos a las disciplinas que tienen que estudiar los alumnos y alumnas, sino que también ocurren muchas más cosas que no se reflejan y que vendría a constituir lo que se ha llamado Curriculum oculto.

Se habla de Curriculum oculto para referirse a todos aquellos conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante la participación en procesos de enseñanza y aprendizaje y, en general, en todas las interacciones que se suceden día a día en las aulas y centros de enseñanza. Estas adquisiciones, sin embargo, nunca llegan a explicitarse como metas educativas a lograr de una manera intencional (Torres, J. 1992). Este Curriculum oculto tiende a reforzar y reproducir los conocimientos, procedimientos, valores y expectativas más acordes con los intereses de la ideología dominante, en el momento en que se desarrolla, coincidiendo con la visión sexista de nuestra sociedad.

Sin embargo, un planteamiento educativo que trate de formar a personas críticas, autónomas y con capacidad de reflexión, no puede aceptar exclusivamente el modelo reproductor porque sería claudicar a toda posibilidad de cambio y evolución social.

El profesor con inquietudes cuenta a su favor con dos factores muy importantes. En primer lugar, los alumnos y alumnas acostumbran a resistir y alterar los mensajes a los que la institución les somete, y en segundo lugar, la autonomía de los centros puesta de manifiesto por las investigaciones de corte etnográfico. Las instituciones escolares pasan así a contemplarse como los lugares donde se producen contradicciones y lugares con posibilidades de creación de pensamiento contrahegemónico (Torres, J. 1992, 1993).

De esta forma, en oposición al Curriculum tradicional y psicologicista, surge el Curricilum crítico que trata de obligar a los alumnos y alumnas a que cuestionen los conocimientos, las actitudes y comportamientos que consideran naturales, obvios, inamovibles.

Frente a la forma clásica de organizar el curriculum como algo cerrado, acabado, definitivo,, con los contenidos organizados de forma fragmentaria, aislados unos de otros, la LOGSE plantea los contenidos transversales, entendidos como una serie de conocimientos conceptuales, de procedimientos y actitudes relevantes en la sociedad actual, que proceden de distintas disciplinas. Su tratamiento en el aula debe ser global y, por ello, su explicitación en los Diseños Curriculares Bases, será transversal en las distintas áreas y etapas. Es en este ámbito donde se incluiría la "Educación para la Igualdad de Oportunidades de ambos sexos",

(DCB. Gobierno de Canarias. 1991), como contribución a la lucha en favor de la desaparición de la discriminación social por razones de sexo.

3.- INVESTIGACIÓN

3.1.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El hecho de nacer niño o niña implica un proceso de socialización diferente, ya que en función del sexo se nos asignan una serie de rasgos y características distintas. Así pues, en el proceso evolutivo de un niño o niña podríamos hablar de Identidad Sexual en relación al juicio que se elabora partiendo de sus características biológicas o de Identidad de Género en cuanto a la autoclasificación basada en los roles que la sociedad asigna como adecuados al hombre y a la mujer.

La Identidad de Género es un constructo social que puede variar según la edad y las circunstancias individuales, aunque la tendencia es asignar con rigidez las características diferenciales, existiendo una gran polaridad entre lo masculino y lo femenino.

Tradicionalmente, las características masculinas tienen una mayor valoración social y aunque, tanto a los hombre como a las mujeres, se les somete a un proceso parecido de reducción de las diferencias individuales y homogenización en torno a un modelo, es mucho más rígido el modelo masculino que el femenino, por lo que, teniendo en cuenta las expectativas sociales, cabría esperar que un hombre que adopte comportamiento de rol femenino tendría pobre ajuste

social y baja autoestima, mientras que las mujeres con rasgos del rol masculino obtendrían mayores niveles de ajuste que las altamente tipificadas como femeninas.

Sin embargo, a partir de 1.974, Sandra Bem plantea que frente a la bipolaridad de lo masculino y lo femenino, se debería tender a una flexibilización de los roles tratando de integrarse a una personalidad más equilibrada que va a permitir una mayor capacidad de adaptación individual ante diferentes situaciones, pudiendo exhibir comportamientos, tanto instrumentales como expresivos, dependiendo de lo apropiado de la situación, cosa que no ocurriría en las personas altamente tipificadas.

Así pues, teniendo claro que nos interesaba favorecer un desarrollo equilibrado de las personas y posibilitar la igualdad de oportunidades para ambos sexos, nos planteamos intervenir con el desarrollo de programas escolares por ser uno de los ámbitos que mayor influencia ejerce en el desarrollo del individuo.

Estos programas tratarían de favorecer, a través de la cooperación y colaboración entre los niños y niñas, el cuestionamiento de sus ideas acerca de los roles de género y la reflexión sobre si las diferencias que se establecen entre unos y otras está justificada, procurando flexibilizar sus concepciones en torno a lo masculino y lo femenino.

Desarrollamos dos programas diferentes pero con los mismos objetivos. En uno de ellos se propone partir de la actividad corporal, reflexionando sobre sus vivencias y poniendo en cuestión los estereotipos. En el otro programa se ofrecen materiales didácticos que favorezcan tanto la reflexión individual como colectiva acerca de las diferencias entre uno y otro sexo.

Se trata de valorar la eficacia de los programas, no sólo a través de los cambios en sus concepciones de roles de género, sino también en la estabilidad de dichos cambios a lo largo del tiempo.

3.2.- MÉTODO

3.2.1.- Objetivos

A.- Objetivo General

El Objetivo Global que pretendíamos con la aplicación de los programas era modificar, partiendo del marco escolar, la actitud de los niños y niñas respecto a los roles de género, consiguiendo flexibilizar sus concepciones sobre los estereotipos sexuales.

B.- Objetivos Específicos

El objetivo global se tratará de conseguir a través de una serie de objetivos específicos desarrollados en cada una de las sesiones de trabajo y que se concretan en una serie de objetivos más operativos que están en relación con las variables objetos de estudio. Son los siguientes:

1.- Analizar las diferencias que la sociedad asigna a las personas en función del sexo con la finalidad de cuestionar sus creencias y prejuicios a través de:

1.1.- Analizar los diferentes comportamientos entre niños y niñas reflexionando sobre ellos.

1.2.- Reflexionar sobre la diferente asignación de tareas en función del sexo.

1.3.- Analizar la diferenciación genérica y sus

motivos.

1.4.- Reflexionar sobre el trabajo realizado, valorarlo y cuestionarnos sobre los diferentes comportamientos en función del sexo de las personas.

1.5.- Reflexionar sobre el juego y sus connotaciones sexistas.

1.6.- Profundizar en la diferenciación genérica y sus motivos, centrándonos en las tareas domésticas y en los juegos y juguetes.

1.7.- Analizar y reflexionar sobre los roles profesionales.

2.- Desarrollar una actitud de aceptación de los diferentes comportamientos humanos independientemente de su sexo, a través de:

2.1.- Fomentar la práctica y la planificación de actividades de ocio, creativas, cooperativas y no sexistas.

2.2.- Fomentar el respeto hacia las opiniones y formas de actuar ante los demás.

2.3.- Conocer la importancia del ocio y el tiempo libre en el desarrollo de niños y niñas.

2.4.- Reflexionar sobre la diferenciación genérica en cuanto a la forma de expresión, comunicación y manifestación de la agresividad.

2.5.- Potenciar la autonomía y el respeto a las opciones individuales.

2.6.- Desarrollar actividades de ocio, creativas, cooperativas y no sexistas.

3.- Consolidar su identidad sexual, libre de elementos de género discriminatorios, a través de:

3.1.- Desarrollar la competencia corporal.

3.2.- Analizar las diferencias corporales entre sexos y en función de la edad.

3.3.- Conocer y controlar los diferentes segmentos corporales.

3.4.- Potenciar las destrezas corporales.

3.5.- Modificar sus ideas erróneas sobre la sexualidad humana.

3.6.- Favorecer su propio conocimiento corporal.

4.- Fomentar la comunicación y la colaboración entre niños y niñas propiciando la cohesión de grupo y aceptando como principio, la igualdad y el respeto, a través de:

4.1.- Facilitar el acercamiento corporal hacia los demás, desculpabilizado por la actividad lúdica.

4.2.- Facilitar la relación entre los diferentes miembros del grupo.

4.3.- Favorecer la comunicación utilizando los mediadores corporales.

4.4.- Propiciar la cooperación al margen de los estereotipos de género.

4.5.- Fomentar la relación entre las personas del grupo, respetando las diferentes formas de

expresión.

4.6.- Potenciar la relación a través del juego.

4.7.- Fomentar la colaboración entre las personas, haciendo hincapié en su importancia para la consecución de metas comunes.

4.8.- Fomentar las conductas de ayuda y solidaridad en situaciones conflictivas.

5.- Favorecer la participación, especialmente en el caso de las niñas, para mejorar su autoestima, a través de:

5.1.- Fomentar la capacidad crítica y creativa.

5.2.- Estimular la participación en tareas grupales, respetando las opciones individuales.

5.3.- Estimular el juicio crítico ante el consumo.

5.4.- Reflexionar sobre el trabajo realizado y mejorarlo.

5.5.- Propiciar la coeducación a través del juego.

5.6.- Potenciar la autonomía y el respeto a las opciones de los demás.

5.7.- Favorecer la creatividad por el juego, exento de estereotipos de género.

5.8.- Valorar positivamente sus trabajos de forma que aumente la confianza en sí mismo.

6.- Estimular la expresión de sentimientos afectivos y emocionales, al margen de los prejuicios sociales, a través de:

6.1.- Desarrollar la expresividad corporal.

6.2.- Favorecer la expresión de los sentimientos, independientemente de los estereotipos de género.

6.3.- Reflexionar sobre el comportamiento agresivo y sus diferentes formas de manifestarse en niños y niñas, analizando las causas de estas diferencias.

6.4.- Propiciar la descarga de agresividad sin culpabilizarla.

6.5.- Favorecer la relación y fomentar la coeducación mediante la aceptación de diferentes formas de expresión, comunicación y manifestación de la agresividad.

6.6.- Valorar los aspectos positivos y negativos de la relación con los demás.

3.2.2.- Hipótesis:

1ª.- El desarrollo de programas de coeducación favorece el cambio de actitudes respecto al sexo opuesto y propicia la flexibilización de los roles de género.

2ª.- La utilización de técnicas corporales, en los programas coeducativos, producirán mayor flexibilización del rol de género, medida a través del número de variables modificadas, que las técnicas exclusivamente cognitivas, ya que implican a la globalidad de la persona.

3.2.3.- Muestra

A) Selección de la muestra

En el momento de iniciar este trabajo nos planteamos cual sería la edad ideal de los sujetos que iban a participar.

Por una parte, nos guiamos por el proceso de diferenciación psicosexual que pone de manifiesto que entre los 7-11 años existe una constancia sexual y cabe la posibilidad de flexibilizar los géneros (Barragán, 1988), ya que en torno a los 8-9 años, dan prioridad a las diferencias anatómicas y relativizan los elementos de la identidad de género si entran en conflicto con los anteriores.

Por otra parte, los trabajos realizados con adolescentes o preadolescentes (Galambos et al., 1990), evidencian que, a medida que los chicos y chicas aumentan la edad, existen un incremento de las presiones de socialización para ajustarse a los papelés tradicionales de masculinidad y feminidad, es decir, tienden a la rigidez del rol sexual.

Asimismo, en el trabajo de Katz y Walsh (1991) sobre la modificación del comportamiento de género y las condiciones que facilitan este cambio, se plantea que las intervenciones tienen mas éxito entre los 4 y los 10 años que con sujetos mayores. Mas allá de este período de edad existen posiciones

teóricas conflictivas. Para los teóricos del aprendizaje social, la intervención será mas efectiva si se realiza con anterioridad a la niñez mediana y temprana ya que en estas edades se incrementan los estereotipos de rol sexual. Las teorías cognitivas sugieren que los niños y niñas serán más moldeables después de los 7 años (por lo menos hasta la adolescencia temprana) ya que en edades mas tardías, aunque cognitivamente sería posible una flexibilidad mayor del comportamiento, existe una mayor presión de los iguales de su entorno que puede excluir una mayor flexibilidad de conductas relativas al género.

Basándonos en estas aportaciones, realizamos una exploración sobre sus creencias de rol genérico a niños y niñas de 2°, 3°, 4° y 5° de E.G.B. (7-8 años a 10-11 años) y nos decidimos por la edad mas cercana a la adolescencia por su tendencia a la rigidez y posibilidades cognitivas de flexibilización, y por la posibilidad de contar con 3 grupos de la misma edad y entorno social.

B) Sujetos

El total de sujetos que han participado en este estudio es de 67. Todos ellos cursan 5° de E.G.B. (10-11 años) y pertenecen a dos Colegios Públicos del Barrio de Taco, en la periferia de Santa Cruz y La Laguna, con un nivel cultural bajo, con elevada tasa de paro y problemas de marginalidad y escasos recursos sociales y de esparcimiento.

Ninguno de los progenitores de estos alumnos y alumnas superan el nivel de estudios primarios. Los padres trabajan en sectores como la construcción, transporte, comercio o talleres de automóviles y la mayoría de las madres no realizan trabajo remunerado, tan sólo algunas trabajan en el servicio doméstico.

C) Grupos

El agrupamiento de los alumnos se corresponde con el "grupo-clase" y se distribuyen de la siguiente forma:

El grupo 1 pertenece al C.P. "Antigua Filial" y lo forman 25 alumnos, 16 chicos (64 %) y 9 chicas (36 %). Con este grupo se trabajó el "programa corporal".

El Grupo 2 pertenece al C.P. "Marina Cebrián" y lo forman 23 alumnos, 16 Chicos (69,5 %) y 7 chicas (30,5%). Con este grupo se trabajó el "programa cognitivo".

El grupo 3 pertenece al C.P. "Marina Cebrián" y lo forman 19 alumnos, 13 chicos (68,4%) y 6 chicas (31,6%). Este era el "grupo control" por lo que no se trabajó ningún programa, siendo el grupo de referencia, limitándose su participación a la contestación de los cuestionarios que exploraban su concepción de masculinidad y feminidad.

El cuadro n° 1 presenta un resumen de las características de la muestra.

Cuadro n° 1. Distribución de la muestra según grupos experimentales (Grupo 1: Programa "Guacimara"; Grupo 2: Programa "Tibicena"; Grupo 3: Control), colegio y sexo.

	GRUPO 1		GRUPO 2		GRUPO 3		
	NIÑAS	NIÑOS	NIÑAS	NIÑOS	NIÑAS	NIÑOS	
C.P. MARINA CEBRIÁN	-	-	7	16	6	13	42
C.P. ANTIGUO FILIAL	9	16	-	-	-	-	25
	9	16	7	16	6	13	67

3.2.4.- Diseño

De acuerdo con el propósito de nuestra investigación, se planificó un Diseño Cuasi-experimental Pre-Test, Post-Test con dos grupos experimentales y un grupo control, lo que García Jiménez (1992) denomina Diseño de grupo control no equivalente.

Los sujetos formaban grupos naturalmente constituidos (grupos estáticos) y predeterminados por la disponibilidad de sus tutoras y de espacios en el Centro.

Se empleó una medida antes y dos después, sobre los diferentes grupos constituidos. La segunda medida Post Test (POST TEST 2) se efectuó transcurrido un año de la aplicación de los programas con el objeto de comprobar la consolidación

de los resultados.

La variable independiente es la aplicación del programa con tres modalidades:

- administración de un programa cognitivo
- administración de un programa corporal
- no administración del programa

La variable dependiente es la concepción del rol, variable nominal constituida por 35 características asignadas al rol masculino, al rol femenino o a los dos sexos que adoptan los valores de coherencia, incoherencia o superadora del estereotipo de género (Ver Cuadro n° 4).

Debido a las características de la variable dependiente para valorar los cambios Pre-test y Post-test intragrupo, se utilizó el estadístico de *Inferencias acerca de P, la proporción de la población* (Glass/Stanley, 1986):

$$Z = \frac{P - a}{\sqrt{a(1-a)/n}} \qquad P = \frac{f_1}{n} \qquad a = \frac{f_2}{n}$$

f = valor real del número de sujetos.

n = número de sujetos reales.

$Z \geq 1,64$ para $\alpha = 0,05$

$Z \geq 2,58$ para $\alpha = 0,01$

Para valorar los cambios Pre-test/ Post-test intergrupo, se utilizó el estadístico de *Inferencias respecto de P₁-P₂ con muestras independientes* (Glass/Stamley, 1986).

$$Z = \frac{P_1 - P_2}{\sqrt{\frac{f_1 + f_2}{n_1 + n_2} \left(1 - \frac{f_1 + f_2}{n_1 + n_2}\right) \left(\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2}\right)}}$$

f = valor real del número de sujetos

n = número de sujetos reales

$$P_1 = \frac{f_1}{n_1} \qquad P_2 = \frac{f_2}{n_2}$$

Z ≥ 1'96 para α = 0'05.

Z ≥ 2'58 para α = 0'01

Cuadro n° 2: Diseño

GRUPOS	SUJETOS	PT	TRATAMIENTO	PT ₁	PT ₂
1. EXPERIMENTAL	N ₁	Y A ₁	PROGRAMA GUACIMARA	Y P ₁	Y R ₁
2. EXPERIMENTAL	N ₂	Y A ₂	PROGRAMA TIBICENA	Y P ₂	Y R ₂
3. CONTROL	N ₃	Y A ₃	NO PROGRAMA	Y P ₃	Y R ₃

N: Composición de Grupo; PT: Pre-Test; Y A: Medida pre-tratamiento; PT1: Post-Test 1; PT2: Post-Test 2; Y P: Medidas post-tratamiento; Y R: Medidas al año de tratamiento.

A.- Variables

Cuando nos planteamos indagar en las concepciones que tienen los niños y niñas sobre las características que definen a uno y otro sexo, nos fuimos encontrando con escalas, cuestionarios, programas e investigaciones que utilizaban diferentes variables asociadas al Rol Masculino o al Rol Femenino. Partiendo de estas características diferenciales, nos planteamos abordar tres dimensiones: Afectivo-social, Motriz y Cognitiva. Cada dimensión se expresa por una serie de Indicadores, que se concretan en unos índices o variables definitorias de la conducta, estos pueden ser consideradas como masculinas, femeninas o neutras (no tipificadas sexualmente). El cuadro n° 3 resume dichas variables.

Cuadro n° 3. Relación de los indicadores y variables definitorias de la conducta que conforman las dimensiones Afectivo-social, Motriz y Cognitiva

DIMENSIÓN	INDICADOR	ÍNDICE
Afectividad	I ₁ : Cooperación	V ₁ : Tareas grupales
		V ₂ : Gritar
	I ₂ : Expresividad	V ₃ : Llorar
		V ₄ : Gesticular
		V ₅ : Contactos corporales cortos
	I ₃ : Distancia Corporal	V ₆ : Abrazar
		V ₇ : Besar
		V ₈ : Mostrar Decisión
	I ₄ : Iniciativa	V ₉ : Miedo
	I ₅ : Autonomía Personal	V ₁₀ : Aislamiento
		V ₁₁ : Aceptación de normas
	I ₆ : Habilidades Sociales	V ₁₂ : Aseo Personal
		V ₁₃ : Agresividad Física
	I ₇ : Agresividad	V ₁₄ : Agresividad Verbal
		V ₁₅ : Agresividad Gestual
		V ₁₆ : Opinar
I ₈ : Capacidad Crítica	V ₁₇ : Argumentar	
	V ₁₈ : Libertad de movimiento	
Motriz	I ₉ : Movilidad	V ₁₉ : Pasividad
		V ₂₀ : Correr
	I ₁₀ : Agilidad-Destreza	V ₂₁ : Saltar
		V ₂₂ : Dar volteretas
		V ₂₃ : Arrastrarse-Rodar
		V ₂₄ : Tregar
	I ₁₁ : Torpeza	V ₂₅ : Dificultad de coordinación
	I ₁₂ : Fuerza	V ₂₆ : Cargar
		V ₂₇ : Disputar
	Cognitiva	I ₁₃ : Razonamiento
V ₂₉ : Razonamiento Espacial		
V ₃₀ : Razonamiento Social		
I ₁₄ : Lenguaje		V ₃₁ : Expresividad
I ₁₅ : Atención		V ₃₂ : Persistencia a la tarea
		V ₃₃ : Tareas minuciosas
I ₁₆ : Memoria		V ₃₄ : Memoria Reproductiva
		V ₃₅ : Resumir

B.- Definición de las variables

V₁: PREFIERE JUEGOS O TAREAS GRUPALES. La definimos como variable neutra ya que no se trata de la preferencia para agruparse por sexos, a la hora de realizar una tarea (situación que se produce en la edad de los individuos con los que trabajamos), sino de la preferencia a trabajar en solitario o en grupo, y por lo tanto, intentamos valorar quien tiene mas posibilidades de cooperar con otras personas.

V₂: GRITAR. La definimos como variable neutra. Entendíamos que dentro de las formas de expresión, el grito no tiene connotaciones sexistas ya que podemos observar que gritar, como manifestación de sentimientos (alegría, temor...) o como forma de hablar, se presenta tanto en uno como en otro sexo. Por lo tanto, no coincidimos con lo expresado por Nicholson (1987) que plantea que los niños son muy chillones y las niñas muy calladas, ya que no nos referimos a situaciones de aula, sino cuando se relacionan entre ellos.

V₃: LLORAR. Existe unanimidad en afirmar que el llanto se asocia a una forma de expresión femenina. "Los niños no lloran". Encontramos múltiples referencias a esta variable en los trabajos de Nicholson (1987), Hurlock (1978) y Martint et al. (1990).

V₄: GESTICULAR. La definimos como variable masculina. Teniendo en cuenta las edades de los individuos con los que trabajamos, la asociamos a la forma de expresarse corporalmente, sin inhibiciones, haciendo payasadas, sin miedo al ridículo... De adultos esto puede cambiar.

V₅: CONTACTOS CORPORALES CORTOS. Dentro del indicador de distancia corporal hemos establecido una progresión que trata de discriminar la forma de relación corporal entre las personas. Los varones son mas cautos en sus acercamientos corporales, son mas distantes que las mujeres, éstas son mas desinhibidas a la hora de dar la mano, abrazar o besar (Oglesby, 1982).

Esta variable la consideramos neutra ya que la entendemos, en relación con los chicos y chicas con los que trabajamos, como la posibilidad de caminar cogidos de la mano, contactos en el juego (subir a la pela), etc; en relación a los adultos se refiere al saludo estrechando la mano, poner el brazo por encima del hombro, dar golpecitos en la espalda, etc. Son conductas aceptadas socialmente para los dos sexos.

V₆: ABRAZAR. La definimos como variable femenina. Entendida como una forma natural de saludar. Se interpreta como una manifestación afectiva y por lo tanto mas vinculada al mundo femenino. El hombre tiene mas dificultades para manifestar sus afectos en público.

V₇: BESAR. La definimos como variable femenina. Aunque esta conducta ha ido variando paulatinamente en los últimos años, está plenamente aceptado socialmente que saludar con un beso es una conducta típicamente femenina. Ellas suelen saludar con un beso, sin tener en cuenta el sexo de la otra persona, sobre todo si son personas conocidas, mientras que el varón, sólo lo utiliza cuando saluda a personas del sexo opuesto y casi exclusivamente cuando las conoce con anterioridad (Nicholson, 1979).

V₈: MOSTRAR DECISIÓN. La definimos como variable masculina ya que todo lo que guarda relación con la capacidad de iniciativa, con conductas tales como proponer, organizar, decidir, es decir, "llevar la voz cantante", siempre está vinculado al mundo de los varones, quedando las mujeres relegadas a un segundo plano (Nicholson, 1987; Maccoby, 1988; Liben y Bigler, 1987).

V₉: MIEDO. La definimos como variable femenina. socialmente no se acepta a un hombre miedoso. Se nos presentan a las mujeres como personas temerosas, inseguras y con necesidad de apoyo para enfrentarse a situaciones que impliquen ciertos riesgos, siendo por lo tanto menos autónomas (Hurbock, 1978).

V₁₀: AISLAMIENTO. La definimos como variable neutra y la relacionamos con la dificultad para interactuar en gran grupo o en situaciones novedosas, prefiriendo relacionarse en

pequeño grupo o con las mismas personas como manifestación de su timidez o inseguridad, tendiendo a aislarse o a no participar.

V₁₁: ACEPTACIÓN DE NORMAS. Definida como variable femenina ya que no existe discrepancia en aceptar que las niñas sean mas obedientes y acaten mejor las normas que los niños. En el ámbito escolar las niñas tienen comportamientos menos disruptivos los cuales son severamente criticados por el profesorado cuando se presenta y casi justificados en el caso de los chicos (Oglesby, 1982).

V₁₂: ASEO PERSONAL. La definimos como variable femenina ya que está mayoritariamente aceptado que las niñas son mas cuidadosas de su aspecto y tratan de mantenerse limpias, evitando, en mayor medida que los chicos, actividades que puedan afectar a su aspecto físico (Nicholson, 1987).

V₁₃: AGRESIVIDAD FÍSICA. Existe unanimidad en todos los trabajos que hemos consultado al considerar la agresividad como una característica diferencial de los hombres.. Hemos querido realizar una graduación en cuanto a la forma de manifestarse la agresión, desde la mas contundente como la agresividad física, a la mas simbólica como la agresividad gestual por si existía aceptación de alguna forma agresiva en los niños.

Nosotros hemos relacionado la agresividad física al

gusto por la pelea, al puñetazo, al empujón, es decir, cuando existe el contacto "cuerpo a cuerpo" (Nicholson, 1987; Maccoby, 1988; Ward, 1990; Oglesby, 1982 y Martín et al., 1990).

V₁₄: AGRESIVIDAD VERBAL. También la definimos como variable masculina, asociándola al insulto y la palabrota. (Nicholson, 1987; Maccoby, 1988 y Martín et al., 1990).

V₁₅: AGRESIVIDAD GESTUAL. La definimos como variable neutra porque entendíamos que es una forma de agresividad que realiza a distancia del otro, sin necesidad de contacto y que se manifiesta en forma de "sacar la lengua", "poner los cuernos", "corte de manga"... y que tiene un mayor grado de aceptación social, dentro del rechazo que supone cualquier forma de agresividad en las niñas.

V₁₆: OPINAR. El desarrollo de la capacidad crítica es uno de los objetivos que pretendíamos con nuestro trabajo, entendiendo que esto conlleva, entre otras cosas, la posibilidad de manifestar abiertamente sus opiniones y de argumentarlas defendiendo su punto de vista frente a opiniones distintas. En lo referente a opinar, los trabajos consultados la definen como una variable masculina (Oglesby, 1982).

V₁₇: ARGUMENTAR. La definimos como variable neutra ya que si bien siempre se recoge que la iniciativa a la hora de opinar la llevan los varones, es real que ellas participan en las discusiones y pueden manifestarse sobre las opiniones de los demás.

V₁₈: LIBERTAD DE MOVIMIENTO. Los trabajos consultados vienen a confirmar las observaciones realizadas en nuestra práctica escolar. Los niños son mas inquietos que las niñas, invaden con mas facilidad el patio de recreo o el centro de la sala de psicomotricidad, mostrándose mas seguros (Alabat, 1989; Ward, 1990; Emmott, 1990; Martínez y Alberdi, 1980 y Hurlock, 1978).

V₁₉: PASIVIDAD. Al contrario que en la variable anterior, las niñas son mas tranquilas, juegan en espacios mas reducidos y casi siempre colaterales, permanecen mas pegadas a la pared sin atreverse a ocupar el centro del espacio. Incluso se mueven menos dentro del aula. Es una cualidad que los trabajos consultados definen como femenina (Alabat, 1989; Nicholson, 1987; Maccoby, 1990; Maccoby, 1988; Meece, 1987 y Ward, 1990).

V₂₀: CORRER. Cuando se habla de destrezas motoras, normalmente se refiere a cualidades masculinas. Nosotros hemos distinguido entre aquellas que implican cierto riesgo y las que son mas habituales y que por lo tanto realizan tanto chicos como chicas.

El correr, como posibilidad de desplazarse mas o menos rápido de un lado a otro y como actividad de juego, no de competición. lo hemos considerado como variable neutra.

V₂₁: SALTAR. Nos referimos tanto a saltos de longitud como de altura y dado que lo hemos planteado como una prueba a superar, lo hemos considerado como variable masculina.

V₂₂: DAR VOLTERETAS. La definimos como variable no sexista ya que es una actividad que se realiza desde pequeños y que no implica gran dificultad ni riesgos.

V₂₃: ARRASTRARSE-RODAR. Es otra de las variables que hemos considerado como neutra ya que no se le asocia con dificultad o riesgo y es otra de las actividades en relación con el juego infantil sin distinción de sexo.

V₂₄: TREPAR. La definimos como variable masculina. Trepar supone subir a cierta altura, lo que implica ciertos riesgos y superar el miedo, cualidades asociadas normalmente al varón. Socialmente no se considera adecuado que las niñas se suban a los árboles o a muros de cierta altura, se teme más por ellas que por ellos (Hurlock, 1978).

V₂₅: DIFICULTAD DE COORDINACIÓN. La torpeza que se manifiesta por la dificultad de coordinación puede tener diferentes grados y depende de las actividades que se quiere realizar, nosotros la hemos definido como variable neutra ya

que la relacionamos con actividades muy sencillas y habitual tanto para niños como para niñas, tal como montar en bicicleta.

V₂₆: CARGAR. Todo lo relacionado con la fuerza física se considera como una actividad masculina (Nicholson, 1987; Maccoby, 1990 y Ward, 1990). Asociamos el cargar con la capacidad para transportar objetos pesados de un lado a otro, se requiere fuerza y por lo tanto tiene consideración masculina (Hurlock, 1978).

V₂₇: DISPUTAR. También la hemos considerado como variable masculina porque implica la utilización de la fuerza física para apropiarse de algún objeto que le interesa y requiere la confrontación con otra persona (Nicholson, 1987; Maccoby, 1988 y Martín et al., 1990).

V₂₈: RAZONAMIENTO MATEMÁTICO. Todas las cualidades en relación al razonamiento tiene la consideración de masculina. Socialmente se acepta que los niños tienen más cualidades para las matemáticas que las niñas, y pese a la evidencia del aumento del número de mujeres en estos estudios, la sociedad sigue dando la supremacía al varón como lo demuestra diferentes trabajos (Nicholson, 1987; Galambos et al., 1990; Liben y Bigler, 1987; Martínez y Alberdi, 1988; Jacklin, 1989 y Izarra, 1990).

V₂₉: RAZONAMIENTO ESPACIAL. Los diferentes trabajos sobre el desarrollo cognitivo plantean que existen diferencias a nivel de habilidades visoespacial, estando más desarrolladas en los varones (Nicholson, 1987; Emmott, 1990; Jacklin, 1989 e Izarra, 1990).

V₃₀: RAZONAMIENTO SOCIAL. Pese a que empíricamente no se ha podido demostrar que un sexo sea más inteligente que otro, socialmente se da por sentado que el niño es más inteligente que la niña (Maccoby, 1990; Meece, 1987; Martínez y Alberdi, 1987; Jacklin, 1989 y Hurlock, 1978).

V₃₁: EXPRESIVIDAD. La expresividad en el lenguaje, entendida como aquella cualidad para hacerse entender, para explicarse verbalmente ante los demás es una característica típicamente femenina y que aparece reflejado en los trabajos sobre el diferente desarrollo cognitivo de las personas (Nicholson, 1987; Emmot, 1990; Jacklin, 1989 e Izarra, 1990).

V₃₂: PERSISTENCIA EN LA TAREA. Si nos preguntamos quienes tienen más capacidad de atención, probablemente nos contestaremos que las niñas (Martínez y Alberdi, 1988). Los niños son más distraídos, alborotan más y por lo tanto tienen más dificultades para permanecer atentos (Martínez y Alberdi, 1988). Hemos querido introducir algún matiz diferencial en la capacidad para sostener la capacidad de atención, distinguiendo entre la persistencia en la realización de una tarea hasta darla por concluida y la capacidad para terminar

la tarea con minuciosidad.

La persistencia en la tarea hasta darla por finalizada, sin importar el modo de ejecución la hemos considerado como variable neutra.

V₃₃: TAREAS MINUCIOSAS. Cuando la realización de la tarea requiere ser minuciosa para terminarla hasta el último detalle, teniendo en cuenta el modo de ejecución, la hemos considerado como variable femenina.

V₃₄: MEMORIA REPRODUCTIVA. Si se trata simplemente de reproducir la información sin olvidarse de nada, la hemos considerado variable femenina ya que la asociamos a su capacidad de atención.

V₃₅: RESUMIR. Si se trata de explicar con pocas palabras, de forma concisa y destacando lo realmente importante, entendemos que no existe una percepción diferente para cada sexo, por lo que la consideramos variable neutra.

El cuadro n° 4 presenta la relación de las variables en función de su definición genérica.

Cuadro n° 4. Relación de las variables en función de su definición genérica (masculinas, femeninas y neutras)

MASCULINAS	FEMENINAS	NEUTRAS
Gesticular	Llorar	Tareas Grupales
Mostrar decisión	Abrazar	Gritar
Agresividad Física	Besar	Contactos corp.cortos
Agresividad verbal	Miedo	Aislamiento
Opinar	Aceptación normas	Agresividad gestual
Libertad Movimiento	Aseo personal	Correr
Saltar	Pasividad	Dar volteretas
Trepar	Expresividad	Arrastrarse-Rodar
Cargar	Tareas minuciosas	Dif. Coordinación
Disputar	Memoria reproductiva	Persistencia tarea
Raz. Matemático		Resumir
Raz. Espacial		
Raz. Social		

3.2.5.- Instrumentos

A.- Cuestionarios Pre, Post 1 y Post 2 (seguimiento)

Existen diferentes instrumentos y técnicas para valorar el grado de masculinidad-feminidad de los individuos o su nivel de conocimiento e interiorización de los estereotipos de género.

En la exploración inicial, efectuada por nosotros, para decidir el grupo de niños y niñas con el que íbamos a trabajar, empleamos diferentes técnicas de recogida de datos

sobre el comportamiento y preferencias de uno y otro sexo. Así pues, basándonos en la técnica del sociograma planteamos la elección de preferencia en la amistad, o a la hora de jugar, invitar al cumpleaños, para hacer de líder, para contar un cuento o para designar al más guapo o guapa de la clase. Esto nos vino a confirmar lo planteado por diferentes autores, ya que los individuos elegían mayoritariamente a personas de su mismo sexo, a excepción de la elección del más guapo o guapa de la clase, donde tanto unos como otras elegían a las niñas. También realizamos con cada grupo una sesión de psicomotricidad relacional, que fue grabada en video para hacer una observación de una situación de juego espontáneo y ver sus interacciones y expresividad corporal, confirmándonos sus preferencias por la elección de personas de su mismo sexo para jugar y que los niños se mostraban más desinhibidos y activos, siendo más creativos, pero manteniendo mayor distancia corporal respecto a los otros, sobre todo cuando la actividad es menor. Las niñas no tenían problemas en la relación corporal, siempre que fuese con personas de su mismo sexo.

Planteamos otra situación más estructurada que consistía en ponerse frente a la clase y contar un chiste, resultando las niñas más tímidas que los niños y haciéndose su contenido más grosero a medida que aumentaba la edad.

Todos estos instrumentos nos daban una información parcial sobre el comportamiento estereotipado del alumnado,

pero dado que buscábamos un instrumento que valorase la eficacia de unos programas respecto al cambio de actitudes en relación al otro sexo, necesitábamos un medio de evaluación amplio que valorase la coherencia o incoherencia del individuo con el estereotipo de género ya que en la medida en que se produzcan cambios en esta valoración, se conseguirá una mayor flexibilidad del rol de género basándonos en las características que se asignan al rol masculino y rol femenino y guiándonos por propuestas anteriores, elaboramos nuestro propio cuestionario (Ver Anexo N° 1-Cuestionario Pre) que es necesariamente amplio ya que incluía 3 dimensiones, con 16 indicadores que se concretaban en las 35 variables que se describirán más adelante.

El cuestionario plantea diferentes situaciones a modo de relato, teniendo los niños y niñas objeto de estudio que asignarles un nombre a los protagonistas de dicho relato, correspondiéndose cada pregunta con una de las características que previamente habíamos definido como masculina, femenina o neutra. Se les cuestionaban 2 veces sobre la misma característica, teniendo siempre la posibilidad de elegir un nombre de niño, de niña o de ambos a la vez.

Consideramos que eran coherentes con el estereotipo solamente cuando en las dos oportunidades elegían un nombre que se ajustase a la definición de la variable, de lo contrario se consideraba su opinión como incoherente con el

estereotipo.

El cuestionario elaborado inicialmente se aplicó de forma individual a tres grupos de 2° de E.G.B. y de forma grupal a un grupo de 3° de E.G.B, y a un grupo de 4° de E.G.B. Partiendo de sus contestaciones, reajustamos el cuestionario y se aplicó de forma individual a algunos niños y niñas de 10 años, para asegurarnos de su nivel de comprensión y ajuste a las características de la edad, y finalmente elaboramos el cuestionario definitivo que se aplicó al alumnado objeto de estudio. En el momento de la corrección, eliminamos diez índices porque consideramos que no estaban bien planteados o generaban confusión en los niños/as. Ver Cuadro n° 5a, 5b y 5c donde se refleja los índices iniciales y los que finalmente fueron tenidos en cuenta y reseñados como variables.

Cuadro n° 5a. Relación de índices iniciales y variables definitivas en la dimensión Afectivo-social.

INDICADOR	ÍNDICE	VARIABLES
I ₁ :Solidaridad o Cooperación	1a.Ayuda a los compañeros/as	Eliminado
	1b.Anima o inspira confianza	Eliminado
	1C.Tareas grupales	V ₁
I ₂ :Expresividad	2a.Gritar	V ₂
	2b.Llorar	V ₃
	2C.Reír	Eliminado
	2d.Gesticular	V ₄
I ₃ :Distancia Corporal	3a.Contactos corporales cortos	V ₅
	3b.Abrazar	V ₆
	3C.Besar	V ₇
I ₄ :Iniciativa	4a.Hacer propuestas	Eliminado
	4b.Organizar el juego	Eliminado
	4C.Mostrar Decisión	V ₈
I ₅ :Autonomía Personal	5a.Miedo	V ₉
	5b.Vergüenza	Eliminado
	5C.Aislamiento	V ₁₀
I ₆ :Habilidades Sociales	6a.Aceptación de normas	V ₁₁
	6b.Olvido/despiste	Eliminado
	6C.Aseo Personal	V ₁₂
	6d.Aceptación por el grupo	Eliminado
I ₇ :Agresividad	7a.Agresividad Física	V ₁₃
	7b.Agresividad Verbal	V ₁₄
	7C.Agresividad Gestual	V ₁₅
I ₈ :Capacidad Crítica	8a.Opinar	V ₁₆
	8b.Argumentar	V ₁₇

Cuadro n° 5b. Relación de índices iniciales y variables definitivas en la Dimensión Motriz.

INDICADOR	ÍNDICE	VARIABLES
I ₉ : Movilidad	9a. Libertad de movimiento	V ₁₈
	9b. Pasividad	V ₁₉
	9c. Rapidez	Eliminado
I ₁₀ : Agilidad/Destreza	10a. Correr	V ₂₀
	10b. Saltar	V ₂₁
	10c. Dar volteretas	V ₂₂
	10d. Arrastrarse/rodar	V ₂₃
	10e. Tregar	V ₂₄
I ₁₁ : Torpeza	11a. Caídas frecuentes	Eliminado
	11b. Dificultad coordinación	V ₂₅
I ₁₂ : Fuerza	12a. Cargar	V ₂₆
	12b. Disputar	V ₂₇

Cuadro n° 5c. Relación de índices iniciales y variables definitivas en la Dimensión Cognitiva.

INDICADOR	ÍNDICE	VARIABLES
I ₁₃ : Razonamiento	13a. R. Matemático	V ₂₈
	13b. R. Espacial	V ₂₉
	13c. R. Social	V ₃₀
I ₁₄ : Lenguaje	14a. Expresividad	V ₃₁
I ₁₅ : Atención	15a. Persistencia en la tarea	V ₃₂
	15b. Tareas minuciosas	V ₃₃
I ₁₆ : Memoria	16a. M. Reproductiva	V ₃₄
	16b. Resumir	V ₃₅

Se utilizó el mismo cuestionario (Cuestionario Pre) al inicio del trabajo y transcurrido 1 año de la finalización de la aplicación de los programas. Se elaboró un segundo cuestionario con las mismas características pero planteando diferentes situaciones, que se pasó al finalizar el curso en que se aplicaron los programas (Ver Anexo n°1- Cuestionario Post 1).

B.- Programas

La necesidad de disminuir los estereotipos de género de los niños ha sido frecuentemente expuesta como necesaria para reducir las injusticias de género y para utilizar un potencial individual más productivamente. Consecuentemente con esta idea, la necesidad de una educación no sexista, plasmada en programas coeducativos, ha ido ganando importancia, quedando incluso reflejada en las leyes educativas.

Coincidimos con Montserrat Moreno (1980) en que "coeducar no es yuxtaponer en una misma clase a individuos de ambos sexos, ni tampoco es unificar eliminando las diferencias mediante la presentación de un modelo único. No es uniformar las mentes de niñas y niños sino que, por el contrario, es enseñar a respetar y a disfrutar de la riqueza que ofrece la variedad.

Conseguir una educación no sexista es un problema que

excede el marco de la escuela, ya que concierne también a la familia y a la sociedad entera, siendo ésta una de las dificultades, pero a través de la escuela puede llevarse a cabo una importante labor de transformación.

La presente investigación desarrolló dos programas diferentes que pretendían el mismo objetivo: Modificar la actitud de los niños y niñas respecto a los roles de género, flexibilizando la rigidez de los mismos.

Cada programa se aplicó a un grupo diferente . La eficacia de estos programas fue evaluada al finalizar la aplicación de los mismos y trascurrido un año para valorar la consolidación de los posibles cambios efectuados tras su aplicación respecto a los roles de género (ver Discusión de los Resultados).

Partimos para su elaboración de la concepción que tenía el alumnado de las características asignadas a "lo masculino" y a "lo femenino", definidas en los perfiles iniciales de cada grupo, tratando de incluir en su desarrollo todas aquellas variables presentes en la evaluación inicial.

Los programas eran totalmente flexibles adaptándolos a las necesidades de cada grupo.

B.1.- Programa "Guacimara"

¡Esos cuerpos formalmente alineados tras sus respectivos pupitres, dan más seguridad que la agitación impulsiva de esos mismos cuerpos en movimiento cuyo dinamismo tiende a sustraerles la autoridad!.

A. Lapierre (1980).

El cuerpo es el gran olvidado de nuestras escuelas. La educación corporal tiene escasa presencia en el horario escolar y no se le da la misma importancia que al resto de las áreas (curiosamente siempre la hemos considerado una "María"). Creemos que, al menos hasta ahora, se tiene una concepción instrumental del cuerpo que excluye sus posibilidades de expresión y comunicación, estando bastante lejos de lo planteado por el Ministerio de Educación y Ciencia (1989) en el Diseño Curricular Base de Educación Primaria que en el área de educación física establece que "la educación a través del cuerpo y del movimiento no puede reducirse a la de los aspectos perceptivos y motrices, sino que implica además aspectos expresivos, comunicativos, afectivos y cognoscitivos... La educación de las capacidades motrices no es, sin embargo, competencia exclusiva del área de Educación Física, puesto que el cuerpo está presente en la totalidad de la experiencia de las personas y, en este sentido, todas las áreas se hallan comprometidas en el

desarrollo de dichas capacidades" (pp 211-212).

Esta creencia nuestra la pudimos constatar en el colegio donde desarrollamos este programa, ya que la actividad corporal estaba relegada a las horas de educación física, que ellos asociaban a jugar al fútbol, y con escasez de recursos (patio pequeño e insuficiente material de educación física para el número de alumnos). En relación a esta disciplina, coincidimos con lo expresado por Benilde Vázquez y otros (1990) que plantean que "el curriculum de la educación física tiene tanto o más contenido oculto que manifiesto, ya que alude a aspectos antropomórficos muy profundos, como son la valoración y conciencia del propio cuerpo, el lugar de éste en la cultura, los usos y técnicas corporales según el sexo y la edad, los modelos corporales dominantes para ambos sexos, etc, transmitidos a través del refuerzo del estereotipo corporal masculino y femenino".

La diferenciación genérica del juego y de la actividad corporal en general ejerce una influencia desigual en niños y niñas que ha sido estudiada por numerosos autores. Siguiendo una extensa revisión de la literatura, Emmot (1990) pone en evidencia que las diferencias de género en el campo de la dependencia/independencia puede ser una consecuencia de las primeras experiencias de juego antes que de factores biológicos. Mas específicamente, los juegos y actividades tradicionalmente masculinas que fomentan el desarrollo de habilidades visoespaciales e independencia de campo, mientras

que juegos y actividades tradicionalmente femeninas tienden a producir dependencia de campo.

En cuanto al desarrollo de habilidades sociales a partir de las experiencias de juego, Lever (1978) y Pitcher y Shultz (1983) han puesto en evidencia que, característicamente, los chicos seleccionan actividades que implican elementos de competición, resistencia, fuerza, poder y compleja organización de equipos. Por el contrario, juegos generalmente etiquetados como femeninos implican actividades estáticas, actividades motoras finas, algunos equipos, algunas reglas y cooperación (Corbin y Nix (1979); Herkowitz, 1978 y Sutton-Smith, 1979; Vázquez, 1991).

Un análisis de estas actividades (Lever, 1978) indica que los juegos tradicionalmente de niños proporcionan una más completa experiencia de aprendizajes que es posible aliente el desarrollo de habilidades de liderazgo, pensamiento analítico, confianza y habilidades interpersonales. Lo que no proporciona es la oportunidad de desarrollo de sentimientos empáticos o habilidades de cooperación. Por el contrario, las actividades femeninas estimulan el ser flexibles, afectivas, simpáticas y leales. Lo que no proporciona es la oportunidad de desarrollar habilidades analíticas, de autoconfianza y de auto-suficiencia. Un estudio realizado con 7.000 mujeres, The Miller Life Report on women in sports (1985), evidencia claramente que las niñas que participan en grupos mixtos tienen más probabilidades de

alcanzar posiciones de liderazgo en la vida adulta.

En relación al dominio psicomotor, el estudio de Miller Lite proporciona evidencia de que las niñas que juegan principalmente con niños o con grupos mixtos, consideran más positivamente su imagen corporal y tienen más posibilidades de participar en actividades deportivas cuando sean adultas.

Los chicos jóvenes están también influenciados negativamente por las diferencias genéricas en las experiencias de juego. La fuerte expectativa social para que el chico joven sea competente en habilidades deportivas grupales, muchas veces produce pobre autoconcepto, así mismo, son criticados aquellos que no se ajusten a los comportamientos aceptados socialmente. De este modo, es posible que ambos sexos se enfrenten a repercusiones negativas por su limitada participación en grupos de juegos diferenciados genéricamente.

Partiendo de una concepción global del ser humano nos planteamos utilizar la actividad corporal, en todas sus dimensiones, para que vivenciaran y se cuestionasen sus propias creencias acerca de los roles de género, fomentando la participación, relación y colaboración entre los dos sexos. Siendo consecuentes con los planteamientos de la LOGSE, desarrollamos los contenidos del área de educación física.

Abordamos:

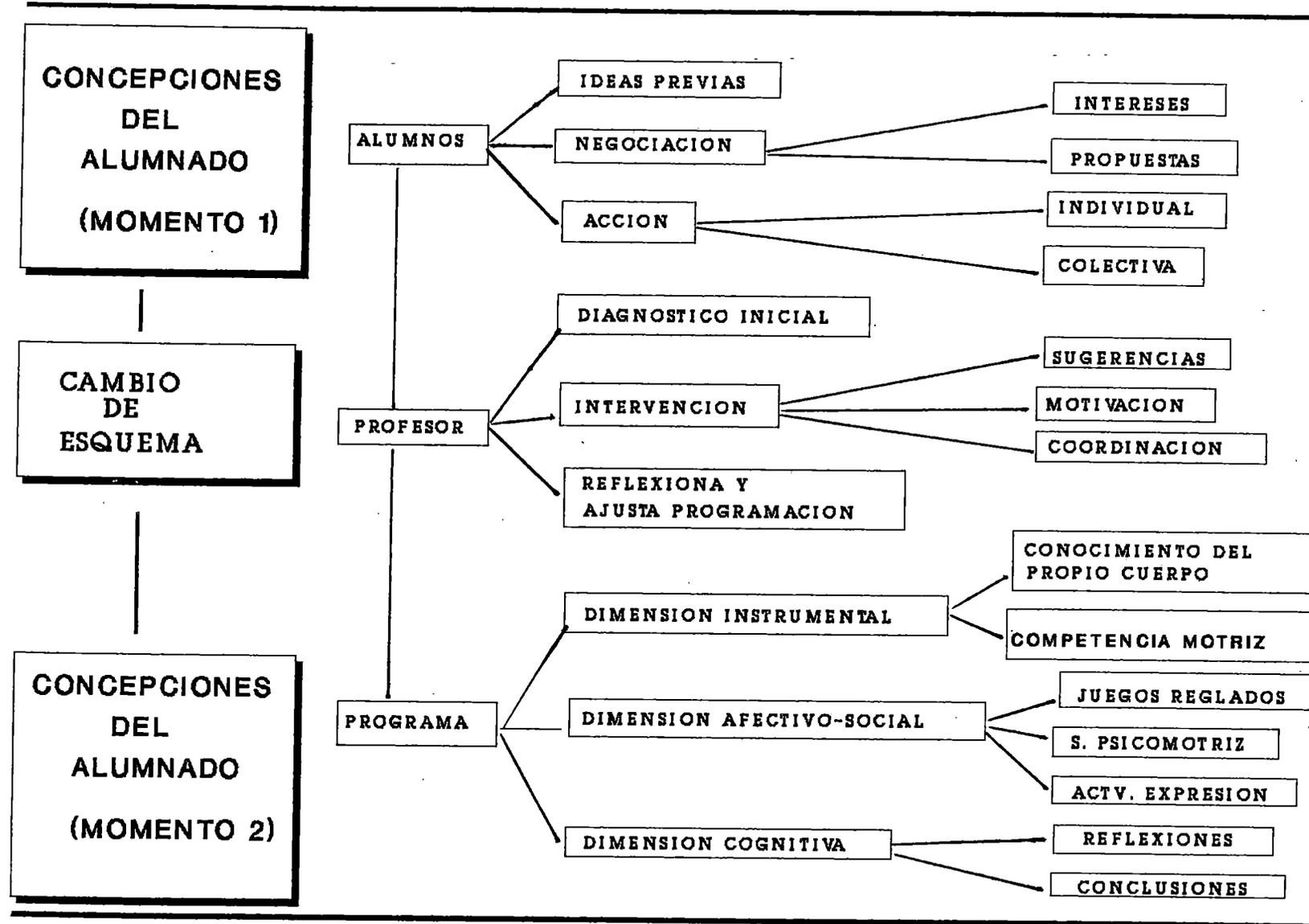
1) La dimensión instrumental con la realización de actividades de forma individual, en parejas y grupo, favoreciendo la toma de conciencia de su propio cuerpo, así como la ejecución de ejercicios para el desarrollo de destrezas y habilidades básicas de la competencia motriz.

2) La dimensión afectivo-social mediante la realización de juegos, sesiones de psicomotricidad y actividades de expresión. Los juegos eran reglados y de grupos, mientras que en las sesiones de psicomotricidad trabajamos fundamentalmente el juego simbólico a partir de una propuesta de materiales (telas, cajas, cuerdas, aros, papel, etc) y el respeto a las normas impuestas por el grupo, pudiendo ser individual o grupal. Las actividades de expresión eran a partir de propuestas del adulto, pudiendo ser individuales o de grupo, fomentando la libertad de expresión.

3) La dimensión cognitiva a través de la reflexión colectiva e individual partiendo de la toma de distancia de sus vivencias. Así pues, el modelo didáctico queda reflejado en la figura nº 3.

Para el desarrollo del programa ver Anexo nº 2- Programa Guacimara.

FIGURA Nº 3
MODELO DIDACTICO



B.2.- Programa "Tibicena"

Trabajar sobre las concepciones que tienen los alumnos de los roles de género y conseguir modificar sus esquemas, reflejándose en un cambio de actitud respecto al comportamiento de las personas, es tarea complicada teniendo en cuenta que los esquemas de conocimiento, tal como plantea Cubero (1989) son estables en el tiempo, tienen cierta coherencia interna y son relativamente comunes a los de otros niños del aula. Se va a necesitar, evidentemente, partir de sus propias ideas. De nada vale, tratar de imponer un modelo determinado , si no se ajusta a sus propias vivencias y posibilita la discusión y reflexión.

Para la construcción de un nuevo modelo de género, hemos adoptado criterios similares a los adoptados por programas de Educación Afectivo-Sexual desarrollados con anterioridad (Urruzola, 1991; Colectivo Harimaguada, 1991; Barragán, 1993) aunque, evidentemente, nosotros incidíamos en el conocimiento acerca de los roles de género, sin excluir los conocimientos que afectan a la identidad sexual.

Partimos de la propia experiencia de los alumnos, procurando un contacto directo con la realidad social, ofreciendo elementos de crítica que colaboren al cuestionamiento de sus comportamientos, o al refuerzo de los mismos. Una programación abierta y flexible, sin que ello signifique ausencia de programación. que incorpora las

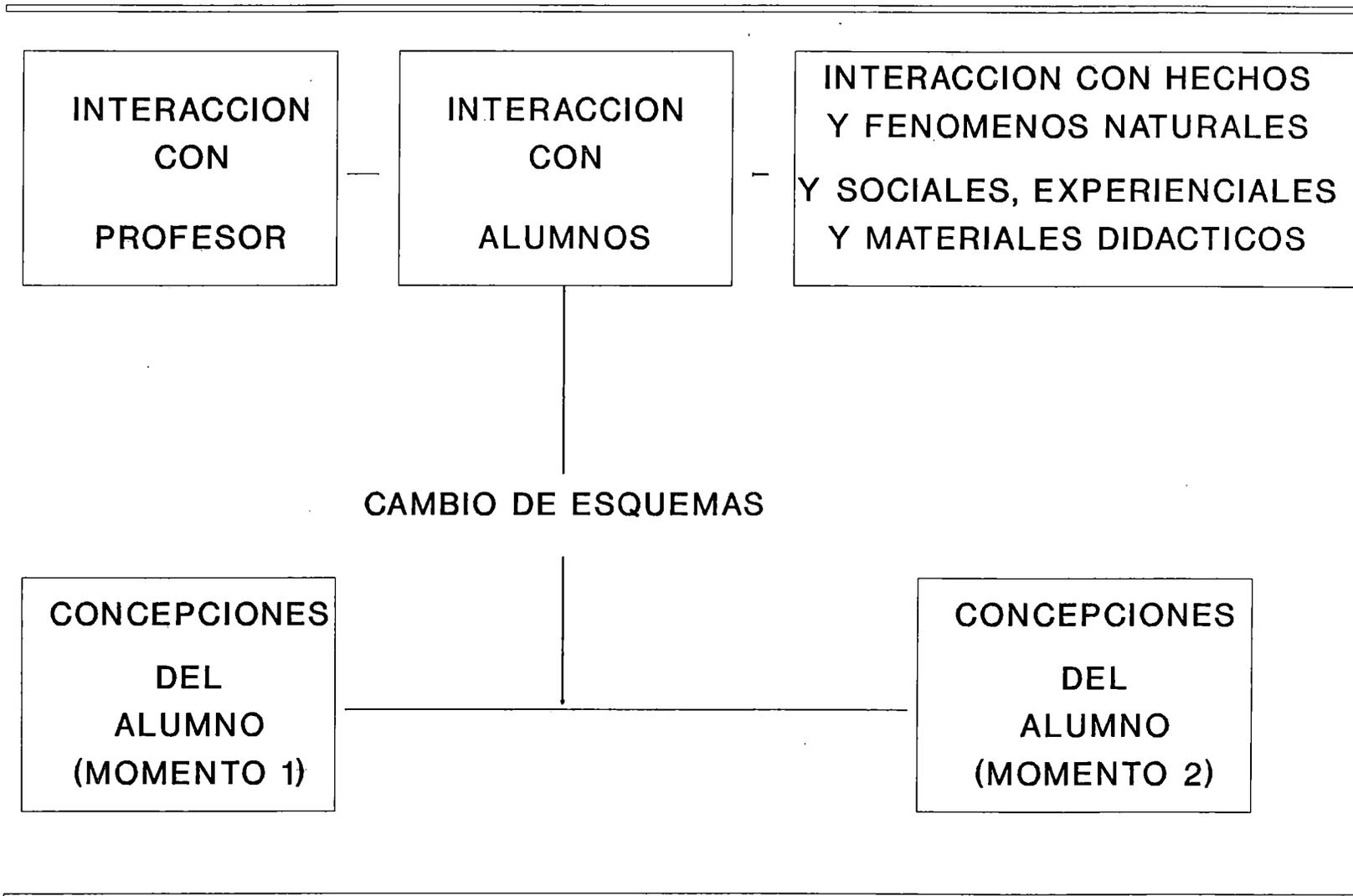
sugerencias y propuestas de los alumnos, creando condiciones de comunicación y relación entre ellos, permitiendo la libertad de expresión, planificando trabajos individuales que fomenten su capacidad de iniciativa, o trabajos grupales que favorezcan la cooperación, mostrando por nuestra parte respeto hacia sus opiniones, motivando y facilitando la participación, siendo el coordinador a la hora de sacar conclusiones.

Este programa, a diferencia con el anterior, no incluye actividades motrices propiamente dichas, sino que abarca las diferentes dimensiones con "actividades de aula". Partiendo de sus ideas acerca de los roles de género, plasmada en el perfil inicial del grupo (ver discusión de los resultados) proponemos un conjunto de experiencias individuales y grupales para la explicitación de sus ideas propias, que luego serán comunicadas al resto de los compañeros, para entre todos formular las conclusiones y reconstruir el proceso.

Teniendo en cuenta lo dicho anteriormente, pensamos que nos acercamos al esquema que plantea Cubero (1989) para el aprendizaje significativo (ver Figura n° 4).

Para el desarrollo del programa ver Anexo n° 2- Programa "Tibicena".

FIGURA N° 4: Esquema sobre el aprendizaje significativo (Cubero, 1989)



3.2.6.- Procedimiento

A.- Consideraciones iniciales

Cuando nos planteamos realizar este trabajo, elegimos inicialmente el C.P. "San Matías" por ser un centro con el que manteníamos colaboración en cuanto a las actividades de psicomotricidad de Preescolar y Ciclo Inicial. Por esta razón, teníamos contactos periódicos con el profesorado y además era un centro en el que se había desarrollado el programa de Educación Afectivo-Sexual "Harimaguada", con gran implicación de la Comunidad Educativa, por lo que considerábamos que existía predisposición para el desarrollo de nuestra investigación.

Una vez conseguido el consentimiento por parte de los tutores, realizamos la evaluación inicial a tres grupos de 2° de E.G.B., un grupo de 3° de E.G.B. y un grupo de 4° de E.G.B. Valorando los resultados y teniendo en cuenta el proceso de desarrollo psicosexual, nos planteamos trabajar con una edad superior, encontrándonos que las profesoras de 5° curso no querían participar en el proyecto, por lo que desde el mismo centro se nos sugirió que, a través del servicio de Educación Compensatoria contactáramos con otros centros de la zona.

Al plantear el proyecto de trabajo al servicio de Educación Compensatoria y dado que necesitábamos tres grupos

del mismo nivel educativo, nos pusieron en contacto con el C.P. "Marina Cebrián", encontrando receptividad en dos de las tres tutoras de 5° de E.G.B., aunque sólo una de ellas estaba dispuesta a participar en el desarrollo del programa, por lo que uno de los grupos sería el experimental y el otro sería el grupo control. Finalmente, el otro grupo experimental sería el 5° de E.G.B. del C.P. "Antigua Filial", también de la misma zona.

Tras explicar a las profesoras los objetivos de la investigación y la metodología de los programas, decidimos que, dadas las características físicas y de espacios de los centros, desarrollaríamos el programa "Guacimara" (corporal) en el C.P. "Antigua Filial" y el programa "Tibicena" (cognitivo) en el C.P. "Marina Cebrián".

B.- Desarrollo de la investigación

El primer paso fue realizar la evaluación inicial mediante la aplicación colectiva de los cuestionarios para obtener el perfil de cada grupo.

Antes de comenzar a contestar el cuestionario, se explicó el contenido de los mismos, realizando una ejemplificación en la pizarra.

Una vez realizada la evaluación, convocamos a los padres y a las madres para explicarles los objetivos, contenidos y

metodologías de los programas. La tutora y el investigador respondieron a sus preguntas y solicitaron su autorización para el desarrollo de los programas. Se les hizo entrega de un cuestionario (Ver Anexo n° 1- Cuestionario para padres y madres) con el fin de valorar el rol que asumen y como éste influye en las expectativas hacia el comportamiento genérico de sus hijos/as. Sin embargo, estos cuestionarios no se analizaron ante la falta de respuesta por parte de los padres y madres.

Los programas se desarrollaron con una periodicidad de dos sesiones semanales, de una hora de duración, encargándose el investigador de la aplicación de los mismos, con la participación de la profesora-tutora. Periódicamente se realizaban grabaciones de video de las sesiones de trabajo (realizadas por una colaboradora del proyecto) como medio de observación del grupo y del papel del investigador, así como para utilizarlas a modo de material favorecedor de la reflexión de los comportamientos de los niños y niñas participantes.

Cada programa consta de 30 sesiones y a su término se efectuó una segunda evaluación (a los tres grupos) para valorar la eficacia de los mismos. Los resultados fueron entregados a los centros para su inclusión en la memoria de actividades.

A mitad de la aplicación de los programas, se convocó

a padres y madres para informarles del desarrollo de los mismos y recoger sus opiniones, observaciones y sugerencias, obteniéndose nuevamente escasa respuesta por su parte.

Por último, transcurrido un año de la finalización de la aplicación de los programas, se realizó una tercera evaluación (a los tres grupos) con el objetivo de valorar las consolidaciones de las modificaciones producidas por los programas, entregándose también dicha evaluación a los centros.

3.3.- RESULTADOS.

3.3.1.- Análisis estadístico de las variables en los tres grupos.

A.- GRUPO 1. (Ver Gráficas nº 1,2 y 3).

DIMENSIÓN AFECTIVO-SOCIAL (Ver Cuadro nº 6).

Indicador 1: Cooperación.

Índice: Prefiere juegos o tareas grupales.

Definida como variable (V_1) no sexista.

Son inicialmente incoherentes con la definición de esta variable, realizando fundamentalmente elecciones masculinas (40,2%). Tras la aplicación del programa, aumenta de forma significativa en su incoherencia con una $Z=3,2$ para un $\alpha=0,01$.

En el PT2, realizan elecciones coherentes con la definición no sexista de la variable con una $Z=5,16$ para un $\alpha=0,01$.

Indicador 2: Expresividad.

Índice : Grito.

Definida como variable (V_2) no sexista.

Son inicialmente incoherentes con la definición de esta variable, realizando fundamentalmente elecciones masculinas (56,9%).

Tras la aplicación del programa, aumentan de forma significativa en su incoherencia con una $Z=7,2$ para un $\alpha=0,01$.

En el PT2 realizan elecciones semejantes a las

iniciales.

Índice: Llanto.

Definida como variable (V_3) femenina.

Son inicialmente coherentes con el estereotipo (80%).

Tras la aplicación del programa, realizan elecciones

superadoras del estereotipo con una $Z=4,84$ para un $\alpha=0,01$.

En el PT2, aunque disminuyen sus elecciones superadoras, consolidan sus elecciones superadoras con una $Z=2,9$ para un $\alpha=0,01$ en comparación con las elecciones iniciales.

Índice: Gesticulación.

Definida inicialmente como variable (V_4) masculina.

Son inicialmente coherentes con el estereotipo (84%).

Tras la aplicación del programa, realizan elecciones superadoras del estereotipo con una $Z=2,6$ para un $\alpha=0,01$.

En el PT2 realizan elecciones semejantes a las iniciales.

Indicador 3. Distancia Corporal.

Índice: Contactos corporales cortos.

Definida como variable (V_5) no sexista.

Son inicialmente coherentes con la definición de variable no sexista (56%).

Tras la aplicación del programa, se mantienen

estables, realizando elecciones semejantes a las iniciales (68%).

En el PT2, continúan realizando elecciones no sexistas (68%).

Índice: Abrazos.

Definida como variable (V_6) Femenina.

Son inicialmente coherentes con el estereotipo (68%).

Tras la aplicación del programa, realizan elecciones superadoras del estereotipo con una $Z=8,5$ para un $\alpha=0,01$

PT2: Aunque disminuyen sus elecciones superadoras, consolidan sus elecciones superadoras del estereotipo con una $Z=2,5$ para un $\alpha=0,05$ en comparación con las elecciones iniciales.

Índice: Besos.

Definida como variable (V_7) Femenina.

Son inicialmente coherentes con el estereotipo (60%).

PT1: Realizan elecciones superadoras del estereotipo con una $Z=4,4$ para un $\alpha=0,01$.

PT2: Continúan realizando elecciones superadoras del estereotipo, alejándose de sus elecciones iniciales, con una $Z=11,1$ para un $\alpha=0,01$.

Indicador 4. Iniciativa.

Índice: Muestra Decisión.

Definida como variable (V_8) Masculina.

Son inicialmente superadores del estereotipo (60%).

PT1: Pese a continuar realizando elecciones superadoras de forma similar a la situación inicial, hay un aumento significativo de elecciones coherentes con el estereotipo con una $Z=2,82$ para un $\alpha=0,01$.

PT2: Vuelven a realizar elecciones similares a la inicial.

Indicador 5. Autonomía Personal.

Índice: Miedo.

Definida como variable (V_9) Femenina.

Son inicialmente superadores del estereotipo (84%).

PT1: Pese a continuar realizando elecciones superadoras (64%), hay un aumento significativo de elecciones coherentes con el estereotipo con una $Z=2,22$ para un $\alpha=0,05$.

PT2: Vuelven a realizar elecciones similares a la inicial.

Índice: Aislamiento.

Definida como variable (V_{10}) no sexista.

Son inicialmente incoherentes con la definición de esta variable, realizando fundamentalmente elecciones masculinas (43,45%).

PT1: Realizan elecciones similares a la inicial.

PT2: Se mantienen estables en sus elecciones.

Indicador 6. Habilidades Sociales.

Índice: Aceptación de normas.

Definida como variable (V_{11}) Femenina.

Son inicialmente coherentes con el estereotipo

(56%).

PT1: Realizan elecciones superadoras del estereotipo con una $Z=4,44$ para un $\alpha=0,01$.

PT2: Pese a mostrar cierta tendencia a volver a la posición inicial, se consolidan sus elecciones superadoras del estereotipo.

Índice: Aseo Personal.

Definida como variable (V_{12}) Femenina.

Son inicialmente coherentes con el estereotipo (80%).

PT1: Hay un incremento significativo de elecciones superadoras del estereotipo con una $Z=2,22$ para un $\alpha=0,05$.

PT2: Vuelven a realizar elecciones similares a la inicial.

Indicador 7. Agresividad.

Índice: Agresividad Física.

Definida como variable (V_{13}) Masculina.

Son inicialmente coherentes con el estereotipo (88%).

PT1: Hay un incremento significativo de elecciones incoherentes con el estereotipo con una $Z=4,16$ para un $\alpha=0,01$, pero mayoritariamente siguen siendo coherentes con el estereotipo.

PT2: Vuelven a realizar elecciones similares a la inicial.

Índice: Agresividad verbal.

Definida como variable (V_{14}) Masculina.

Son inicialmente coherentes con el estereotipo (76%).

PT1: Hay un incremento significativo de elecciones superadoras del estereotipo con una $Z=2,66$ para un $\alpha=0,01$.

PT2: Se consolidan las elecciones superadoras del estereotipo, manteniendo una diferencia significativa con las elecciones iniciales con una $Z=2,24$ para un $\alpha=0,05$.

Índice: Agresividad Gestual.

Definida como variable (V_{15}) no sexista.

Son inicialmente incoherentes con la definición (96%), realizando fundamentalmente elecciones masculinas (65,05%).

PT1: Hay un incremento significativo de elecciones coherentes con el estereotipo con una $Z=8,08$ para un $\alpha=0,01$.

PT2: Regresan a la incoherencia inicial, aunque mantienen una diferencia de $Z=3,33$ para un $\alpha=0,01$ con la elección inicial.

indicador 8. Capacidad Crítica.

Índice: Opina.

Definida como variable (V_{16}) masculina.

Son inicialmente coherentes con el estereotipo (68%). PT1: Hay un incremento significativo de elecciones superadoras del estereotipo con una

$Z=3,2$ para un $\alpha=0,01$.

PT2: Se consolidan elecciones superadoras del estereotipo manteniendo una diferencia significativa con las elecciones iniciales con una $Z=2,82$ para un $\alpha=0,01$.

Índice: Argumenta.

Definida como variable (V_{17}) no sexista.

Son inicialmente incoherentes con la definición (88%), realizando elecciones masculinas (34,3%) y femeninas (36,3%).

PT1: Hay un incremento significativo de elecciones coherentes con el estereotipo con una $Z=3,2$ para un $\alpha=0,01$.

PT2: Se continúan incrementando las elecciones coherentes con el estereotipo, consolidando una diferencia significativa con las elecciones iniciales con una $Z=4,44$ para un $\alpha=0,01$.

Cuadro n° 6 : Grupo 1- Dimensión Afectivo-Social

	I ₁	I ₂		I ₃			I ₄	I ₅		I ₆		I ₇			I ₈		
	V ₁ N	V ₂ N	V ₃ F	V ₄ M	V ₅ N	V ₆ F	V ₇ F	V ₈ M	V ₉ F	V ₁₀ N	V ₁₁ F	V ₁₂ F	V ₁₃ M	V ₁₄ M	V ₁₅ N	V ₁₆ M	V ₁₇ N
T	I	I	C	C	C	C	C	S	S	I	C	C	C	C	I	C	I
PT ₁	I	I	S	S	C	S	S	C	S	I	S	S	C	S	C	S	C
PT ₂	C	I	S	C	C	S	S	S	S	I	S	C	C	S	I	S	C

I_n: Índices.

VN: Vble. Neutra.

VF: Vble. Femenina.

VM: Vble. Masculina.

T: Pre-Test.

PT1: Post-Test 1

PT2: Post-Test 2

I: Elección incoherente con definición vble.

C: Elección coherente con definición vble.

S: Elección superadora del estereotipo.

X: Elección indefinida.

DIMENSIÓN MOTRIZ. (Ver Cuadro n° 7)

Indicador 9. Movilidad.

Índice: Libertad de movimiento.

Definida como variable (V_{18}) Masculina.

Son inicialmente superadores del estereotipo (68%).

PT1: Se mantienen estables en sus posiciones iniciales.

PT2: No existen variaciones.

Índice: Tranquilidad.

Definida como variable (V_{19}) Femenina.

Son inicialmente superadores del estereotipo.

PT1: Hay un incremento significativo de elecciones coherentes con el estereotipo con una $Z=2,42$ para un $\alpha=0,05$.

Vuelven a realizar elecciones semejantes a las iniciales.

Indicador 10. Agilidad-Destreza.

Índice: Correr.

Definida como variable (V_{20}) no sexista.

Son inicialmente coherentes con la definición (68%).

PT1: Aumentan su coherencia con la definición con una $Z=4,8$ para un $\alpha=0,01$.

PT2: Consolidan sus elecciones exactamente iguales a las del PT1.

Índice: Saltar.

Definida como variable (V_{21}) Masculina.

Son inicialmente coherentes con el estereotipo

(64%).

PT1: Se mantienen estables en sus elecciones.

PT2: Realizan elecciones superadoras del estereotipo con una diferencia significativa respecto a sus elecciones iniciales con una $Z=2,22$ para un $\alpha=0,05$.

Índice: Dar Volteretas.

Definida como variable (V_{22}) no sexista.

Son inicialmente incoherentes con el estereotipo (60%), eligiendo fundamentalmente niños (60,45%).

PT1: Se mantienen estables en sus elecciones.

PT2: Disminuyen considerablemente su incoherencia con una $Z=4,5$ para un $\alpha=0,01$, haciendo elecciones coherentes con la definición.

Índice: Arrastrarse-Rodar.

Definida como variable (V_{23}) no sexista.

Son inicialmente incoherentes con el estereotipo (56%), eligiendo niños (22,85%) o niñas (31,35%).

PT1: Realizan elecciones coherentes con la definición, con una diferencia significativa con sus elecciones iniciales con una $Z=4,49$ para un $\alpha=0,01$.

PT2: Se consolidan en sus elecciones coherentes, con una diferencia significativa con sus elecciones iniciales con una $Z=6$ para un $\alpha=0,01$.

Índice: Tregar.

Definida como variable (V_{24}) Masculina.

Son inicialmente coherentes con el estereotipo

(80%).

PT1: Hay un aumento significativo de elecciones superadoras del estereotipo, con una $Z=4,84$ para un $\alpha=0,01$.

PT2: Aunque hay tendencia a volver a sus posiciones iniciales, se consolidan sus elecciones superadoras respecto a estas, con una $Z=2,66$ para un $\alpha=0,01$.

Indicador 11. Torpeza.

Índice: Dificultad de Coordinación.

Definida como variable (V_{25}) no sexista.

Inicialmente realizan el mismo número de elecciones coherentes e incoherentes con la definición.

PT1: Casi mayoritariamente realizan elecciones coherentes con la definición inicial y muestran una diferencia significativa con las elecciones del primer cuestionario con una $Z=12$ para un $\alpha=0,01$.

PT2: Consolidan sus elecciones coherentes, con elecciones exactamente iguales a las del segundo cuestionario.

Indicador 12. Fuerza.

Índice: Cargar.

Definida como variable (V_{26}) Masculina.

Inicialmente son coherentes con el estereotipo (68%).

PT1: Realizan elecciones superadoras del

estereotipo con una $Z=2,82$ para un $\alpha=0,01$.

PT2: Consolidan sus elecciones superadoras, con elecciones exactamente iguales a las del segundo cuestionario.

Índice: Disputa.

Definida como variable (V_{27}) Masculina.

Son inicialmente coherentes con el estereotipo (84%).

PT1: Hay un aumento significativo de elecciones superadoras del estereotipo con una $Z=6,25$ para un $\alpha=0.01$.

PT2: Regresan a su coherencia aunque manteniendo una diferencia significativa con sus elecciones iniciales con una $Z=2,22$ para un $\alpha=0,05$.

Cuadro n° 7 : Grupo 1- Dimensión Motriz

	I ₉		I ₁₀				I ₁₁	I ₁₂		
	V ₁₈ M	V ₁₉ F	V ₂₀ N	V ₂₁ M	V ₂₂ N	V ₂₃ N	V ₂₄ M	V ₂₅ N	V ₂₆ M	V ₂₇ M
T	S	S	C	C	I	I	C	X	C	C
PT ₁	S	C	C	C	I	C	S	C	S	S
PT ₂	S	S	C	S	C	C	S	C	S	C

I_n: Índices.

VN: Vble. Neutra.

VF: Vble. Femenina.

VM: Vble. Masculina.

T: Pre-Test.

PT1: Post-Test 1

PT2: Post-Test 2

I: Elección incoherente con definición vble.

C: Elección coherente con definición vble.

S: Elección superadora del estereotipo.

X: Elección indefinida.

DIMENSIÓN COGNITIVA. (Ver Cuadro n° 8).

Indicador 13. Razonamiento.

Índice: Razonamiento Matemático.

Definida como variable (V_{28}) Masculina.

Son inicialmente incoherentes con el estereotipo (52%).

PT1: Hay un aumento significativo de elecciones superadoras del estereotipo con una $Z=4,3$ para un $\alpha=0,01$.

PT2: Consolidan sus elecciones superadoras, manteniendo una diferencia significativa de sus elecciones iniciales con una $Z=4$ para un $\alpha=0,01$.

Índice: Razonamiento Espacial.

Definida como variable (V_{29}) Masculina.

Son inicialmente coherentes con el estereotipo (64%).

PT1: Hay un aumento significativo de elecciones superadoras del estereotipo con una $Z=2,06$ para un $\alpha=0,05$.

PT2: Se consolidan, aumentando sus elecciones superadoras, con una diferencia significativa con sus elecciones iniciales con una $Z=4$ para un $\alpha=0,01$.

Índice: Razonamiento Social.

Definida como variable (V_{30}) Masculina.

Inicialmente hay una cierta tendencia por las elecciones superadoras del estereotipo (44%).

PT1: Aunque hay un aumento significativo de

elecciones coherentes con el estereotipo con una $Z=2,5$ para un $\alpha=0,05$, son mayoritariamente superadores del estereotipo (60%).

PT2: No hay diferencias con sus elecciones iniciales.

Indicador 14. Lenguaje.

Índice: Expresividad.

Definida como variable (V_{31}) Femenina.

Inicialmente hay una cierta tendencia por las elecciones coherentes con el estereotipo (44%).

PT1: Realizan elecciones superadoras del estereotipo con una diferencia significativa de $Z=4,89$ para un $\alpha=0,01$.

PT2: Aunque tienden a sus elecciones iniciales, consolidan sus elecciones superadoras del estereotipo con una $Z=2,22$ para un $\alpha=0,05$.

Indicador 15. Atencional.

Índice: Persiste en las tareas.

Definida como variable (V_{32}) no sexista.

Son inicialmente incoherentes con la definición (76%) eligiendo mayoritariamente a las niñas (54,25%).

PT1: Se mantienen estables en sus opiniones.

PT2: Se mantienen estables en sus opiniones.

Índice: Tareas minuciosas.

Definida como variable (V_{33}) Femenina.

Son inicialmente coherentes con el estereotipo (44%).

PT1: Hay un aumento significativo de elecciones superadoras del estereotipo con una $Z=4,16$ para un $\alpha=0,01$.

PT2: Muestran un retroceso en sus elecciones superadoras y aunque sigue siendo la opción mayoritaria, con una $Z= 2'22$ para un $\alpha=0,05$.

Indicador 16. Memoria.

Índice: Memoria Reproductiva.

Definida como variable (V_{34}) femenina.

Son inicialmente coherentes con el estereotipo (48%).

PT1: Se mantienen estables.

PT2: Hay una diferencia significativa con el primer cuestionario en cuanto a las elecciones superadoras con una $Z=2,22$ para un $\alpha=0,05$.

Índice: Resume.

Definida como variable (V_{35}) no sexista.

Son inicialmente incoherentes con el estereotipo (88%).

PT1: Se mantienen estables.

PT2: Se mantienen estables.

Para observar los cambios significativos de las variables en el Grupo 1 ver Cuadro n° 9.

Cuadro n° 8 : Grupo 1- Dimensión Cognitiva

	I ₁₃			I ₁₄	I ₁₅		I ₁₆	
	V ₂₈ M	V ₂₉ M	V ₃₀ M	V ₃₁ F	V ₃₂ N	V ₃₃ F	V ₃₄ F	V ₃₅ N
T	I	C	S	C	I	C	C	I
PT ₁	S	S	S	S	I	S	C	I
PT ₂	S	S	S	S	I	S	S	I

I_n: Indices.

VN: Vble. Neutra.

VF: Vble. Femenina.

VM: Vble. Masculina.

T: Pre-Test.

PT1: Post-Test 1

PT2: Post-Test 2

I: Elección incoherente con definición vble.

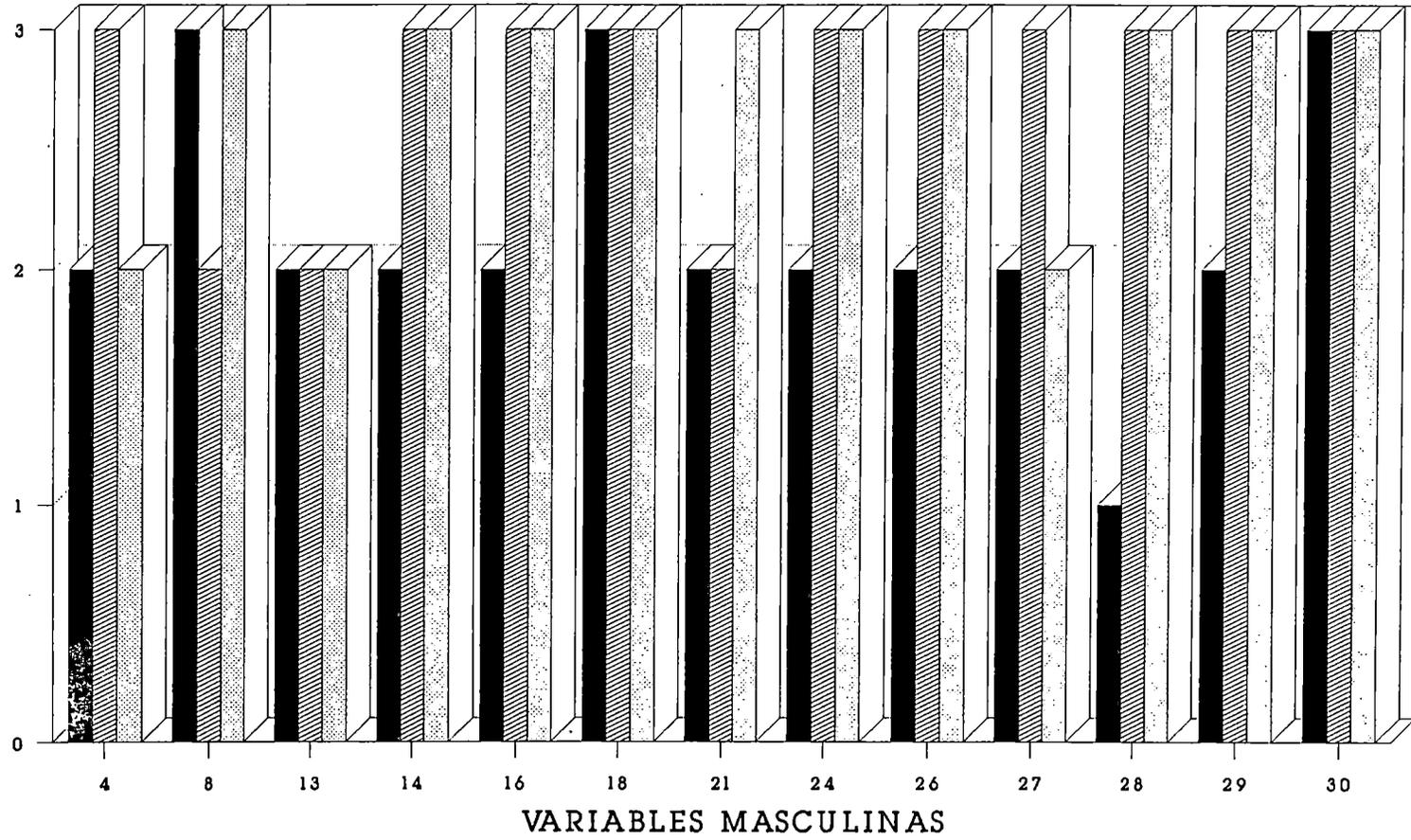
C: Elección coherente con definición vble.

S: Elección superadora del estereotipo.

X: Elección indefinida.

GRAFICA N° 1

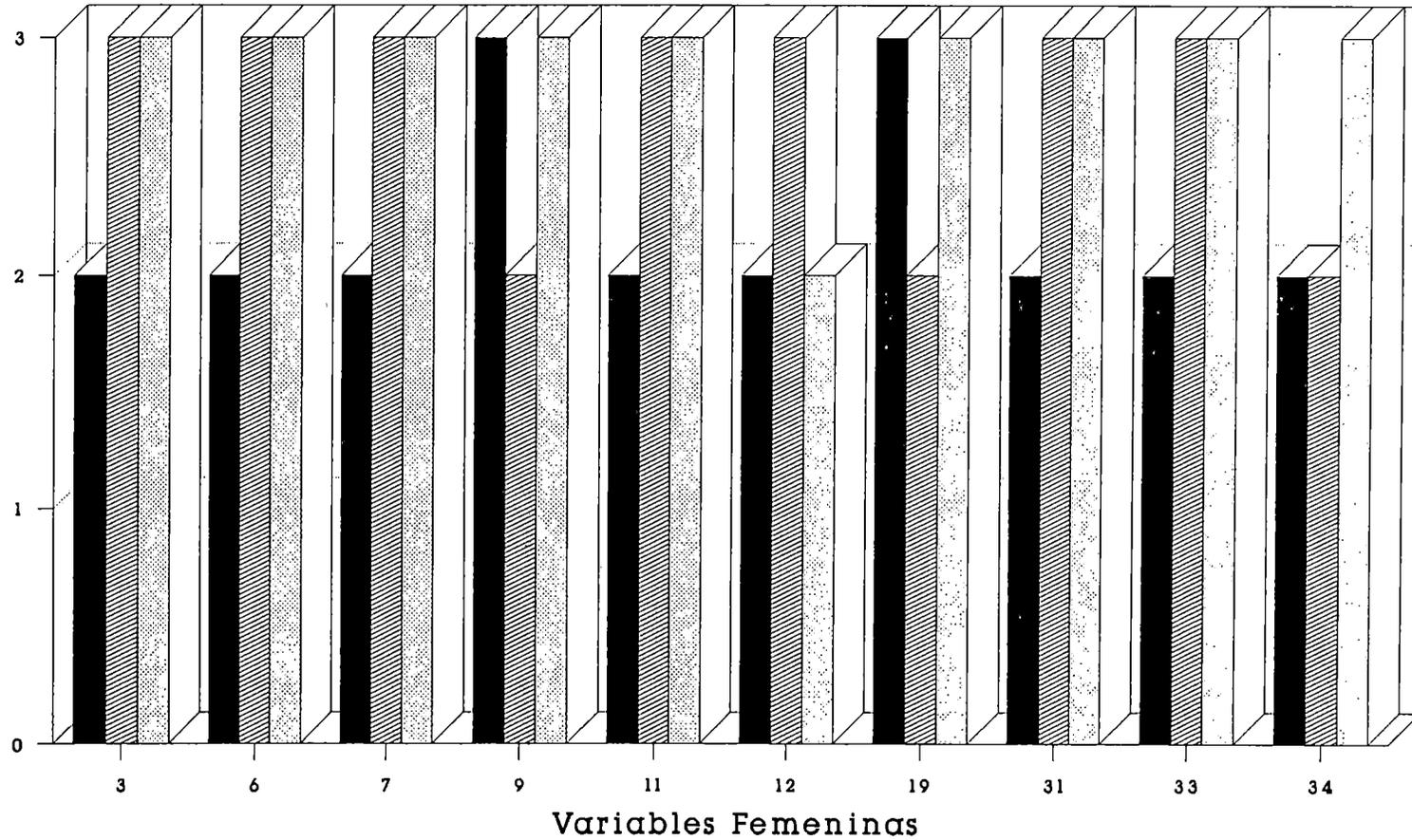
Grupo 1: Vbles. Masculinas antes, después y transcurrido un año del programa.



0= Indefinida; 1= Incoherente
2= Coherente; 3= Superadora

GRAFICA N° 2

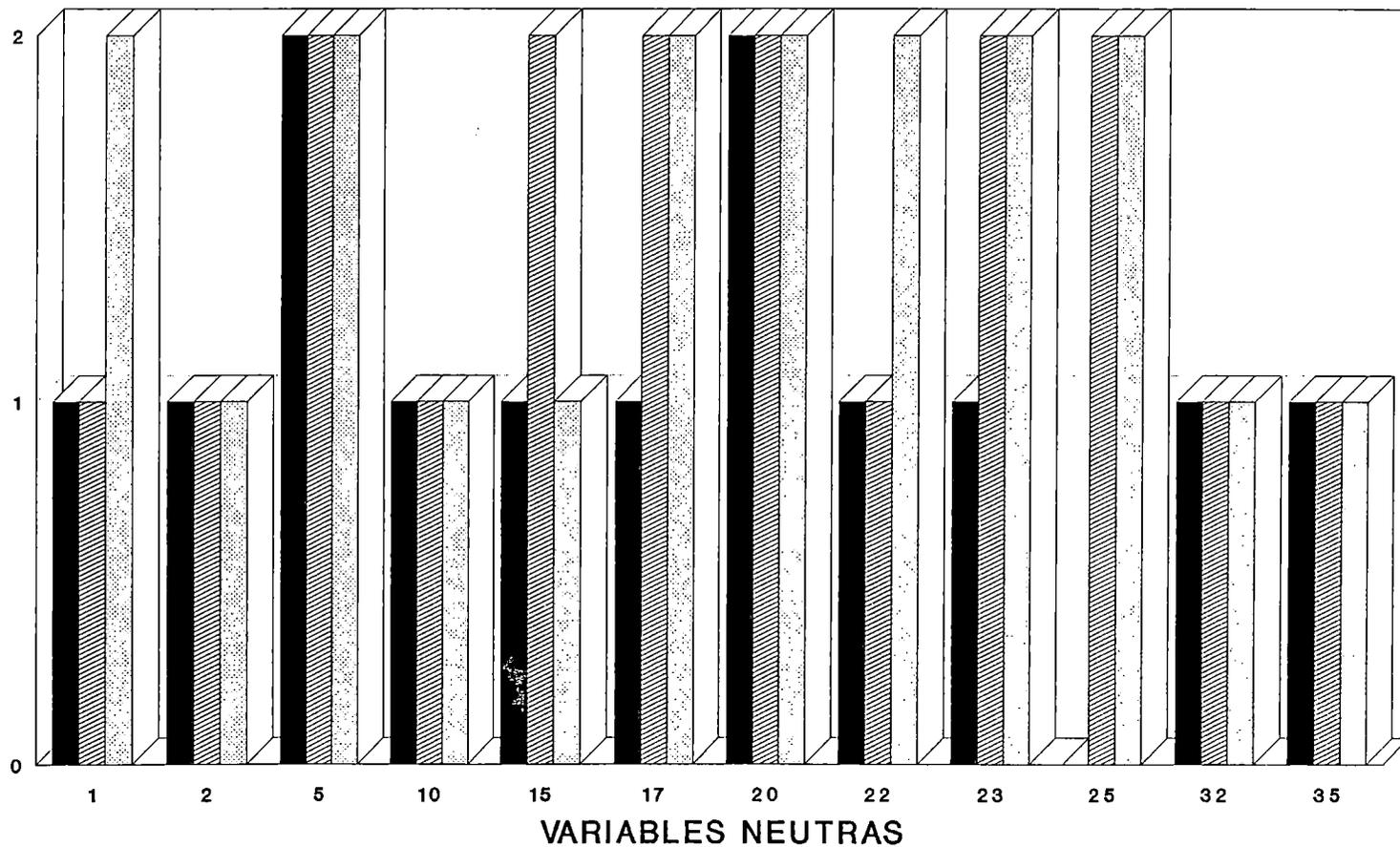
Grupo 1: Vbles. Femeninas antes, después
y transcurrido un año del programa.



0= Indefinida 1= Incoherente
2= Coherente 3= Superadora

GRAFICA N° 3

Grupo 1: Vbles. Neutras antes, después
y transcurrido un año del programa.



0= Indefinida 1= Incoherente
2= Coherente

Cuadro n° 9: Modificación hacia opciones no sexistas en el Post Test 1 (PT1) tras la aplicación del Programa y en el Post Test 2 (PT2), transcurrido un año, del GRUPO 1 en las Dimensiones Afectivo-social, Motriz y Cognitiva.

DIMENSIÓN AFECTIVO-SOCIAL				
VARIABLES	Z_{PT1}	α_{PT1}	Z_{PT2}	α_{PT2}
V ₃ Femenina	4'84	0'01	2'9	0'01
V ₄ Masculina	2'66	0'01	No consolida	
V ₆ Femenina	8'5	0'01	2'5	0'05
V ₇ Femenina	4'44	0'01	11'1	0'01
V ₁₁ Femenina	4'44	0'01	2'24	0'05
V ₁₂ Femenina	2'22	0'05	No consolida	
V ₁₄ Masculina	2'66	0'01	2'24	0'05
V ₁₅ Neutra	8'08	0'01	No consolida	
V ₁₆ Masculina	3'2	0'01	2'82	0'01
V ₁₇ Neutra	3'2	0'01	4'44	0'01
10 MODIFICACIONES		7 CONSOLIDACIONES		
DIMENSIÓN MOTRIZ				
VARIABLES	Z_{PT1}	α_{PT1}	Z_{PT2}	α_{PT2}
V ₂₃ Neutra	4'49	0'01	6	0'01
V ₂₄ Masculina	4'84	0'01	2'66	0'01
V ₂₅ Neutra	12	0'01	12	0'01
V ₂₆ Masculina	2'82	0'01	2'82	0'01
V ₂₇ Masculina	6'25	0'01	No consolida	
5 MODIFICACIONES		4 CONSOLIDACIONES		
DIMENSIÓN COGNITIVA				
VARIABLES	Z_{PT1}	α_{PT1}	Z_{PT2}	α_{PT2}
V ₂₈ Masculina	4'3	0'01	4	0'01
V ₂₉ Masculina	2'06	0'05	4	0'01
V ₃₁ Femenina	4'89	0'01	2'22	0'05
V ₃₃ Femenina	4'16	0'01	2,22	0,05
4 MODIFICACIONES		4 CONSOLIDACIONES		

B.- GRUPO 2. (Ver Gráficas n° 4,5 y 6).

DIMENSIÓN AFECTIVO-SOCIAL. (Ver Cuadro n° 10).

Indicador 1. Cooperación.

Índice: Prefiere juegos o tareas grupales.

Definida como variable (V_1) no sexista.

T: Son inicialmente incoherentes con la definición (64%), realizando fundamentalmente elecciones masculinas (47,65%).

PT1: Aumenta de forma significativa la incoherencia de sus elecciones con una $Z=8,2$ para un $\alpha=0,01$.

PT2: Se mantienen estables no existiendo diferencias significativas con las elecciones iniciales.

Indicador 2. Expresividad.

Índice: Grito.

Definida como variable (V_2) no sexista.

T: Son inicialmente incoherentes con la definición de esta variable, realizando elecciones masculinas (27,65%) o femeninas (28,1%).

PT1: Aumenta de forma significativa la incoherencia de sus elecciones con una $Z=5,12$ para un $\alpha=0,01$.

PT2: Se mantiene estables, no existiendo diferencias significativas con las elecciones iniciales.

Índice: Llanto.

Definida como variable (V_3) femenina.

T: Son inicialmente coherentes con el estereotipo (56%).

PT1: Realizan elecciones superadoras del estereotipo con una $Z=6,6$ para un $\alpha=0,01$.

PT2: Vuelven a realizar elecciones semejantes a las iniciales.

Índice: Gesticulación.

Definida inicialmente como variable (V_4) masculina.

T: Son inicialmente coherentes con el estereotipo (84%).

PT1: Aunque mayoritariamente continúan siendo coherentes con el estereotipo (64%), hay un aumento significativo de elecciones incoherentes con una $Z=3,33$ para un $\alpha=0,01$.

PT2: Continúan siendo mayoritariamente coherentes con el estereotipo (60%) y existe un incremento significativo de elecciones superadoras en relación con el primer cuestionario con una $Z=3,44$ para un $\alpha=0,01$.

Indicador 3. Distancia corporal.

Índice: Contactos corporales cortos.

Definida como variable (V_5) no sexista.

T: Son inicialmente coherentes con la definición de la variable (68%).

PT1: Existe un aumento significativo de las elecciones coherentes con una $Z=2,88$ para un $\alpha=0,01$.

PT2: No establecen diferencias significativas con

las elecciones iniciales.

Índice: Abrazos.

Definida como variable (V_6) femenina.

T: Son inicialmente coherentes con el estereotipo (40%).

PT1: Hay un aumento significativo de elecciones superadoras del estereotipo con una $Z=13,6$ para un $\alpha=0,01$.

PT2: No hay diferencias significativas con las elecciones iniciales.

Índice: Besos.

Definida como variable (V_7) femenina.

T: Son inicialmente coherentes con el estereotipo (72%).

PT1: Hay un aumento significativo de elecciones superadoras del estereotipo con una $Z=6,6$ para un $\alpha=0,01$.

PT2: Se consolidan en sus elecciones superadoras y hay una diferencia significativas con las elecciones iniciales con una $Z=7,19$ para un $\alpha=0,01$.

Indicador 4. Iniciativa.

Índice: Muestra decisión.

Definida como variable (V_8) masculina.

T: Son inicialmente superadores del estereotipo (68%).

PT1: Hay un aumento significativo de elecciones coherentes con el estereotipo con un $Z=3,63$ para

un $\alpha=0,01$.

PT2: Vuelven a realizar elecciones similares a la inicial.

Indicador 5. Autonomía personal.

Índice: Miedo.

Definida como variable (V_9) femenina.

T: Son inicialmente superadores del estereotipo (80%).

PT1: Realizan elecciones similares a las iniciales.

PT2: Se mantienen estables en sus elecciones.

Índice: Aislamiento.

Definida como variable (V_{10}) no sexista.

T: Son inicialmente coherentes con la definición (56%).

PT1: Hay un incremento significativo de la incoherencia con la definición de la variable con una $Z=2,6$ para un $\alpha=0,01$.

PT2: Continúan aumentando su incoherencia, con una diferencia significativa de sus elecciones iniciales con una $Z=3,33$ para un $\alpha=0,01$.

Indicador 6. Habilidades sociales.

Índice: Aceptación de normas.

Definida como variable (V_{11}) femenina.

T: Son inicialmente coherentes con el estereotipo (44%).

PT1: Hay un incremento significativo de elecciones superadoras del estereotipo con una $Z=9,7$ para un

$\alpha=0,01$.

PT2: Vuelven a realizar elecciones similares a las iniciales.

Índice: Aseo personal.

Definida como variable (V_{12}) femenina.

T: Son inicialmente coherentes con el estereotipo (60%).

PT1: Continúan aumentando su coherencia con una $Z=2,5$ para un $\alpha=0,05$.

PT2: Realizan elecciones similares a las del primer cuestionario.

Indicador 7. Agresividad.

Índice: Agresividad física.

Definida como variable (V_{13}) masculina.

T: Son inicialmente coherentes con el estereotipo (48%).

PT1: Sigue aumentando de forma significativa su coherencia con el estereotipo con una $Z=2,6$ para un $\alpha=0,01$.

PT2: Se mantienen estables en su coherencia, presentando una diferencia significativa con el primer cuestionario con una $Z=2,15$ para un $\alpha=0,05$.

Índice: Agresividad verbal.

Definida como variable (V_{14}) masculina.

T: Son inicialmente coherente con el estereotipo (48%).

PT1: Hay un incremento significativo de elecciones superadoras del estereotipo con una $Z=3,63$ para un

Definida como variable (V_{17}) no sexista.

Índice: Argumenta.

PT2: Aunque existe tendencia a la coherencia con el estereotipo, consolidan sus elecciones superadoras con una diferencia significativa con el primer cuestionario de $Z=3,44$ para un $\alpha=0,01$.

PT1: Hay un incremento significativo de elecciones superadoras del estereotipo con una $Z=4,08$ para un $\alpha=0,01$.

T: Son inicialmente coherentes con el estereotipo (60%).

Definida como variable (V_{16}) Masculina.

Índice: Opina.

Indicador 8. Capacidad Crítica.

PT2: Vuelven a realizar elecciones similares a las iniciales.

PT1: Hay un incremento significativo de elecciones coherentes con el estereotipo con una $Z=4,8$ para un $\alpha=0,01$.

T: Son inicialmente incoherentes con el estereotipo (76%).

Definida como variable (V_{15}) no sexista.

Índice: Agresividad gestual.

PT2: Vuelven a realizar elecciones coherentes con el estereotipo, incluso superiores a las iniciales, con una diferencia significativa de $Z=2,15$ para un $\alpha=0,05$.

$\alpha=0,01$.

T: Son inicialmente incoherentes con el estereotipo (76%), realizando elecciones masculinas (33,8%) y femeninas (20,95%).

PT1: Hay un incremento significativo de la coherencia con una $Z=6,25$ para un $\alpha=0,01$, aunque siguen siendo mayoritariamente incoherentes.

PT2: Realizan elecciones similares a las iniciales.

Cuadro n° 10: Grupo 2- Dimensión Afectivo-Social

	I ₁	I ₂		I ₃			I ₄	I ₅		I ₆		I ₇			I ₈		
	V ₁ N	V ₂ N	V ₃ F	V ₄ M	V ₅ N	V ₆ F	V ₇ F	V ₈ M	V ₉ F	V ₁₀ N	V ₁₁ F	V ₁₂ F	V ₁₃ M	V ₁₄ M	V ₁₅ N	V ₁₆ M	V ₁₇ N
T	I	I	C	C	C	C	C	S	S	C	C	C	C	C	I	C	I
PT ₁	I	I	S	C	C	S	S	C	S	I	S	C	C	S	C	S	C
PT ₂	I	I	C	C	C	C	S	S	S	I	S	C	C	C	I	S	I

I_n: Índices. I: Elección incoherente con definición vble.
 VN: Vble. Neutra. C: Elección coherente con definición vble.
 VF: Vble. Femenina. S: Elección superadora del estereotipo.
 VM: Vble. Masculina. X: Elección indefinida.
 T: Pre-Test.
 PT1: Post-Test 1
 PT2: Post-Test 2

DIMENSIÓN MOTRIZ. (Ver Cuadro n° 11).

Indicador 9. Movilidad.

Índice: Libertad de movimiento.

Definida como variable (V_{18}) Masculina.

T: Son inicialmente superadores del estereotipo (68%).

PT1: Se mantienen estables en sus elecciones.

PT2: No existen variaciones.

Índice: Tranquilidad.

Definida como variable (V_{19}) Femenina.

T: Son inicialmente coherentes con el estereotipo (40%).

PT1: Se mantienen estables (44%).

PT2: Se mantienen estables (48%).

Indicador 10. Agilidad-Destreza.

Índice: Correr.

Definida como variable (V_{20}) no sexista.

T: Son inicialmente coherentes con la definición (84%).

PT1: Se mantienen estables en sus elecciones iniciales (88%).

PT2: Se mantienen estables.

Índice: Saltar.

Definida como variable (V_{21}) Masculina.

T: Son inicialmente coherentes con el estereotipo (68%).

PT1: Se mantienen estables en sus elecciones iniciales.

PT2: Aunque siguen manteniendo una ligera diferencia en sus elecciones coherentes con el estereotipo, hay un incremento significativo de elecciones superadoras con respecto a las iniciales con una $Z=2,38$ para un $\alpha=0,01$.

Índice: Dar Volteretas.

Definida como variable (V_{22}) no sexista.

T: Son inicialmente incoherentes con el estereotipo (56%) eligiendo fundamentalmente a los niños (60,95%).

PT1: Realizan elecciones coherentes con la definición con una $Z=2,8$ para un $\alpha=0,01$.

PT2: No existen diferencias significativas con las elecciones del primer cuestionario.

Índice: Arrastrarse-Rodar.

Definida como variable (V_{23}) no sexista.

T: Son inicialmente coherentes con la definición de la variable (52%).

PT1: Aumenta de forma significativa su coherencia con una $Z=6$ para un $\alpha=0,01$.

PT2: Se mantienen estables, no existiendo diferencias significativas con las elecciones iniciales.

Índice: Tregar.

Definida como variable (V_{24}) Masculina.

T: Son inicialmente coherentes con el estereotipo (60%).

PT1: Incrementan de forma significativa las

elecciones superadoras del estereotipo con una $Z=4,58$ para un $\alpha=0,01$.

PT2: Aunque tienden a la coherencia inicial, consolidan sus elecciones superadoras, con una diferencia significativa respecto al primer cuestionario con una $Z=2,04$ para un $\alpha=0,05$.

Indicador 11. Torpeza.

Índice: Dificultad de Coordinación.

Definida como variable (V_{25}) no sexista.

T: Son inicialmente coherentes con la definición (72%).

PT1: Sigue aumentando su coherencia con una $Z=6,15$ para un $\alpha=0,01$.

PT2: Se consolida la coherencia con una diferencia respecto al primer cuestionario de $Z=2,82$ para un $\alpha=0,01$.

Indicador 12. Fuerza.

Índice: Cargar.

Definida como variable (V_{26}) Masculina.

T: Son inicialmente coherentes con el estereotipo (72%).

PT1: Aumenta de forma significativa las elecciones superadoras del estereotipo con una $Z=4,04$ para un $\alpha=0,01$.

PT2: Consolidan sus elecciones superadoras con una diferencia significativa con el primer cuestionario con una $Z=2,04$ para un $\alpha=0,05$.

Índice: Disputa.

Definida como variable (V_{27}) Masculina.

T: Son inicialmente coherentes con el estereotipo (80%).

PT1: Realizan elecciones superadoras del estereotipo con una $Z=5,6$ para un $\alpha=0,01$.

PT2: Aunque tienden a la coherencia inicial, consolidan sus elecciones superadoras con una diferencia significativa respecto al primer cuestionario de $Z=3,75$ para un $\alpha=0,01$.

Cuadro n° 11: Grupo 2- Dimensión Motriz

	I ₉		I ₁₀				I ₁₁	I ₁₂		
	V ₁₈ M	V ₁₉ F	V ₂₀ N	V ₂₁ M	V ₂₂ N	V ₂₃ N	V ₂₄ M	V ₂₅ N	V ₂₆ M	V ₂₇ M
T	S	C	C	C	I	C	C	C	C	C
PT ₁	S	C	C	C	C	C	S	C	S	S
PT ₂	S	C	C	S	I	C	S	C	S	S

I_n: Índices. I: Elección incoherente con definición vble.
 VN: Vble. Neutra. C: Elección coherente con definición vble.
 VF: Vble. Femenina. S: Elección superadora del estereotipo.
 VM: Vble. Masculina. X: Elección indefinida.
 T: Pre-Test.
 PT1: Post-Test 1
 PT2: Post-Test 2

DIMENSIÓN COGNITIVA. (Ver Cuadro n° 12).

Indicador 13. Razonamiento.

Índice: Razonamiento matemático.

Definida como variable (V_{28}) Masculina.

T: Inicialmente no tienen preferencias claras en sus elecciones.

PT1: Realizan elecciones superadoras del estereotipo con una $Z=4,44$ para un $\alpha=0,01$.

PT2: Vuelven a la indefinición inicial.

Índice: Razonamiento espacial.

Definida como variable (V_{29}) Masculina.

T: Son inicialmente coherentes con el estereotipo (56%).

PT1: Hay un incremento significativo de las elecciones superadoras del estereotipo con una $Z=4,44$ para un $\alpha=0,01$.

PT2: No presentan diferencias con las elecciones del primer cuestionario.

Índice: Razonamiento Social.

Definida como variable (V_{30}) Masculina.

T: Son inicialmente coherentes con el estereotipo (44%).

PT1: Hay un incremento significativo de las elecciones superadoras del estereotipo con una $Z=2,02$ para un $\alpha=0,05$.

PT2: Siguen aumentando en sus elecciones superadoras del estereotipo con una diferencia, respecto al primer cuestionario, de $Z=4,73$ para un

$\alpha=0,01$.

Indicador 14. Lenguaje.

Índice: Expresividad.

Definida como variable (V_{31}) Femenina.

T: Son inicialmente incoherentes con el estereotipo (56%).

PT1: Hay un incremento significativo de elecciones superadoras del estereotipo con una $Z=10,28$ para un $\alpha=0,01$.

PT2: Realizan elecciones semejantes a las iniciales.

Indicador 15. Atencional.

Índice: Persiste en las tareas.

Definida como variable (V_{32}) no sexista.

T: Son inicialmente incoherentes con la definición (80%).

PT1: Permanecen estables en sus elecciones.

PT2: Permanecen estables en su incoherencia.

Índice: Tareas minuciosas.

Definida como variable (V_{33}) Femenina.

T: Inicialmente no están claramente definidos, 40% coherentes y 36% incoherentes.

PT1: Realizan elecciones superadoras del estereotipo con una diferencia significativa de $Z=4,89$ para un $\alpha=0,01$.

PT2: Regresan a la indefinición inicial.

Indicador 16. Memoria.

Índice: Memoria Reproductiva.

Definida como variable (V_{34}) Femenina.

T: Inicialmente no están claramente definidos.

PT1: Permanecen estables en su indefinición.

PT2: continúan sin definirse claramente, aunque hay una diferencia significativa en cuanto a las elecciones superadoras del estereotipo con el primer cuestionario de $Z=2,04$ para un $\alpha=0,05$.

Índice: Resume.

Definida como variable (V_{35}) no sexista.

T: Son inicialmente incoherentes con el estereotipo (84%) eligiendo fundamentalmente a niños (61,45%).

PT1: Permanecen estables en su incoherencia.

PT2: No hay diferencias con las elecciones iniciales.

Para observar los cambios significativos de las variables en el Grupo 2 ver Cuadro n° 13.

Cuadro n° 12: Grupo 2- Dimensión Cognitiva

	I ₁₃			I ₁₄	I ₁₅		I ₁₆	
	V ₂₀ M	V ₂₉ M	V ₃₀ M	V ₃₁ F	V ₃₂ N	V ₃₃ F	V ₃₄ F	V ₃₅ N
T	X	C	C	I	I	X	X	I
PT ₁	S	S	S	S	I	S	X	I
PT ₂	X	C	S	I	I	X	S	I

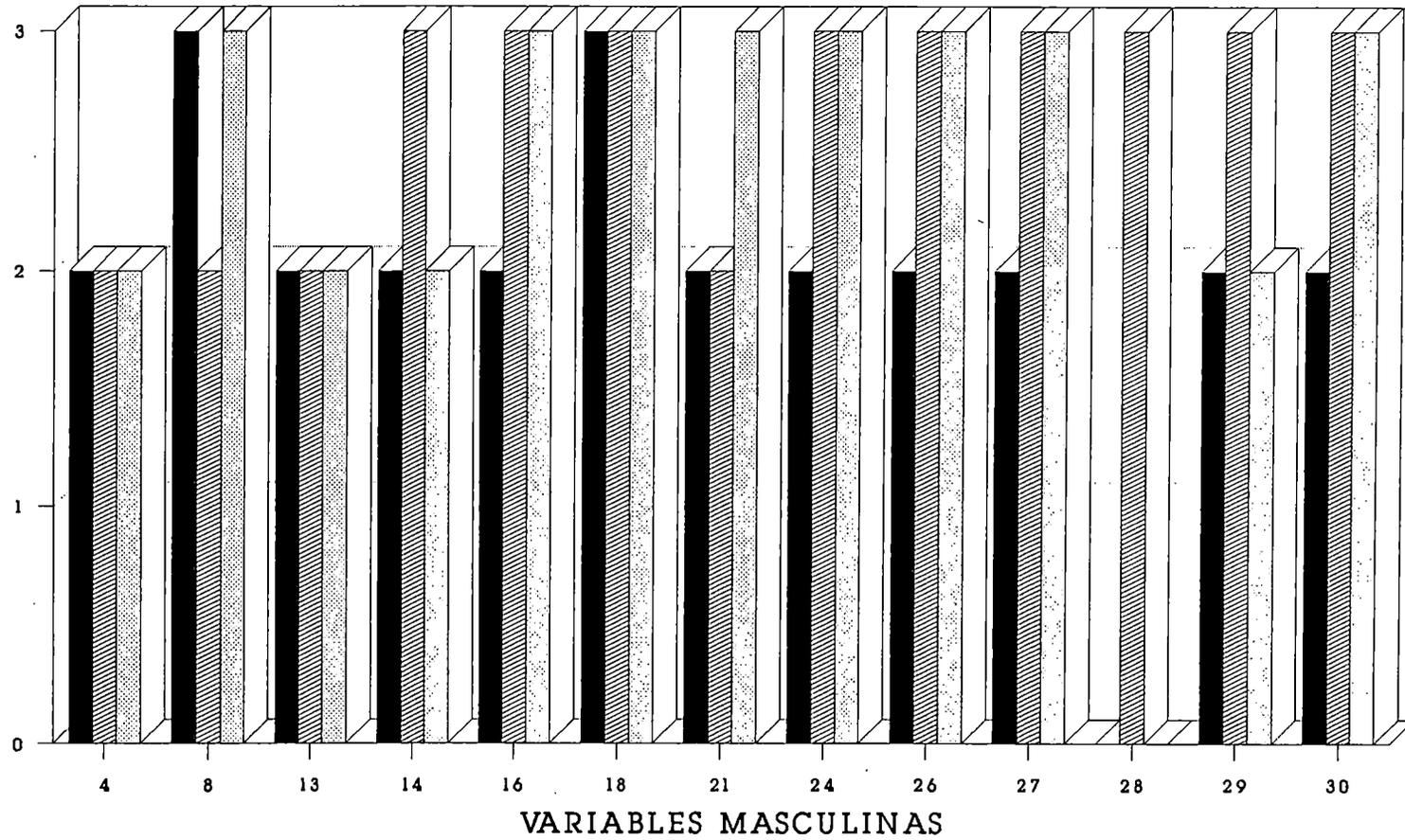
I_n: Índices. I: Elección incoherente con definición vble.
 VN: Vble. Neutra. C: Elección coherente con definición vble.
 VF: Vble. Femenina. S: Elección superadora del estereotipo.
 VM: Vble. Masculina. X: Elección indefinida.
 T: Pre-Test.
 PT1: Post-Test 1
 PT2: Post-Test 2

Cuadro n° 13: Modificación hacia opciones no sexistas en el Post Test 1 (PT1) tras la aplicación del Programa y en el Post Test 2 (PT2), transcurrido un año, del GRUPO 2 en las Dimensiones Afectivo-social, Motriz y Cognitiva

DIMENSIÓN AFECTIVO-SOCIAL				
VARIABLES	Z_{PT1}	α_{PT1}	Z_{PT2}	α_{PT2}
V ₃ Femenina	6'6	0'01	No consolida	
V ₆ Femenina	13'6	0'01	No consolida	
V ₇ Femenina	6'6	0'01	7'19	0'01
V ₁₁ Femenina	9'7	0'01	No consolida	
V ₁₄ Masculina	3'63	0'01	No consolida	
V ₁₅ Neutra	4'8	0'01	No consolida	
V ₁₆ Masculina	4'8	0'01	3'44	0'01
V ₁₇ Neutra	6'25	0'01	No consolida	
8 MODIFICACIONES		2 CONSOLIDACIONES		
DIMENSIÓN MOTRIZ				
VARIABLES	Z_{PT1}	α_{PT1}	Z_{PT2}	α_{PT2}
V ₂₂ Neutra	2'8	0'01	No consolida	
V ₂₄ Masculina	4'58	0'01	2'04	0'05
V ₂₆ Masculina	4'04	0'01	2'04	0'05
V ₂₇ Masculina	5'6	0'01	3'75	0'01
4 MODIFICACIONES		3 CONSOLIDACIONES		
DIMENSIÓN COGNITIVA				
VARIABLES	Z_{PT1}	α_{PT1}	Z_{PT2}	α_{PT2}
V ₂₈ Masculina	4'44	0'01	No consolida	
V ₂₉ Masculina	4'44	0'01	No consolida	
V ₃₀ Masculina	2'02	0'05	4'73	0'01
V ₃₁ Femenina	10'28	0'01	No consolida	
V ₃₃ Femenina	4'89	0'01	No consolida	
5 MODIFICACIONES		1 CONSOLIDACIÓN		

GRAFICA N° 4

Grupo 2: Vbles. Masculinas antes, después y transcurrido un año del programa.

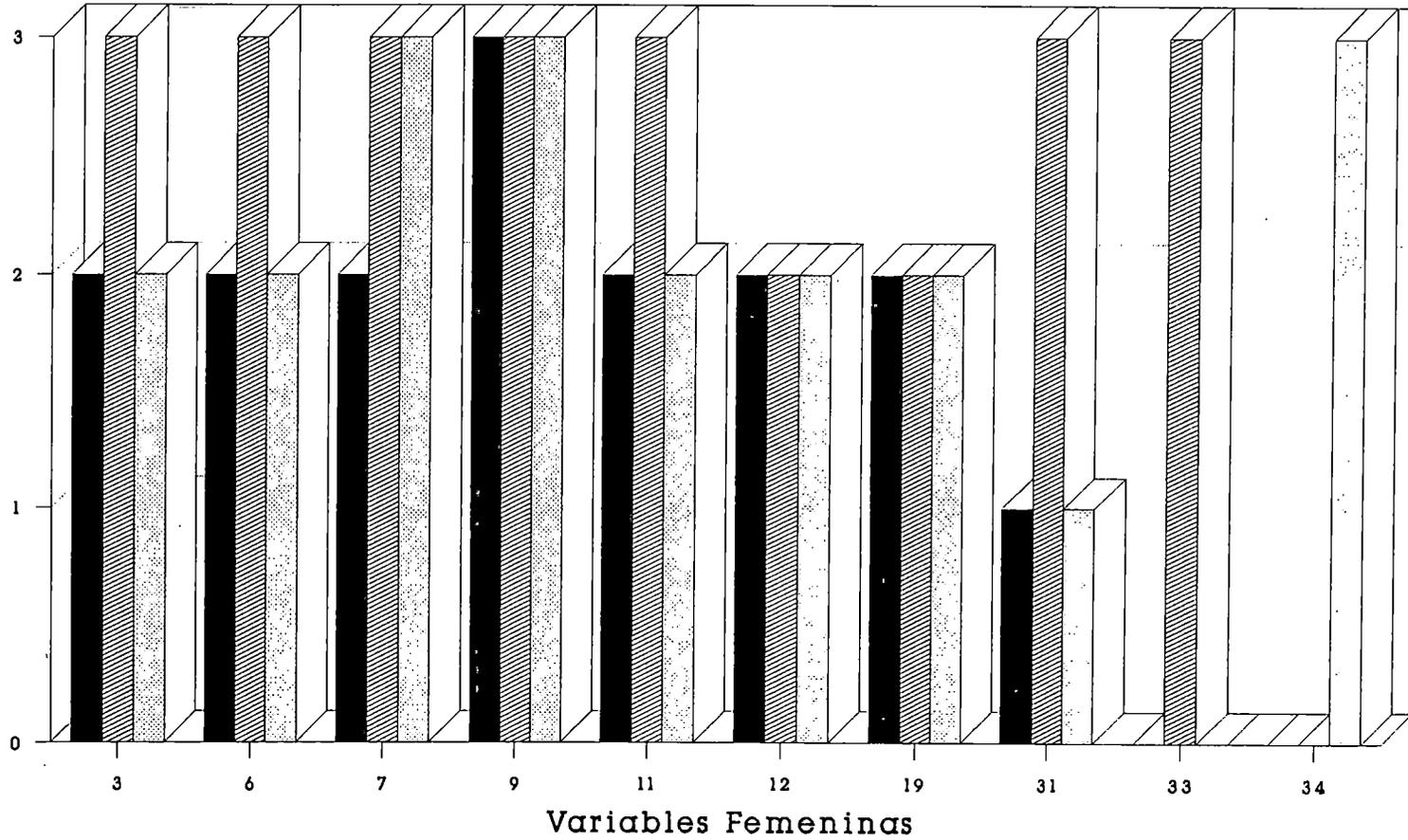


■ PRE ▨ PT1 ▩ PT2

0= Indefinida 1= Incoherente
2= Coherente 3= Superadora

GRAFICA N° 5

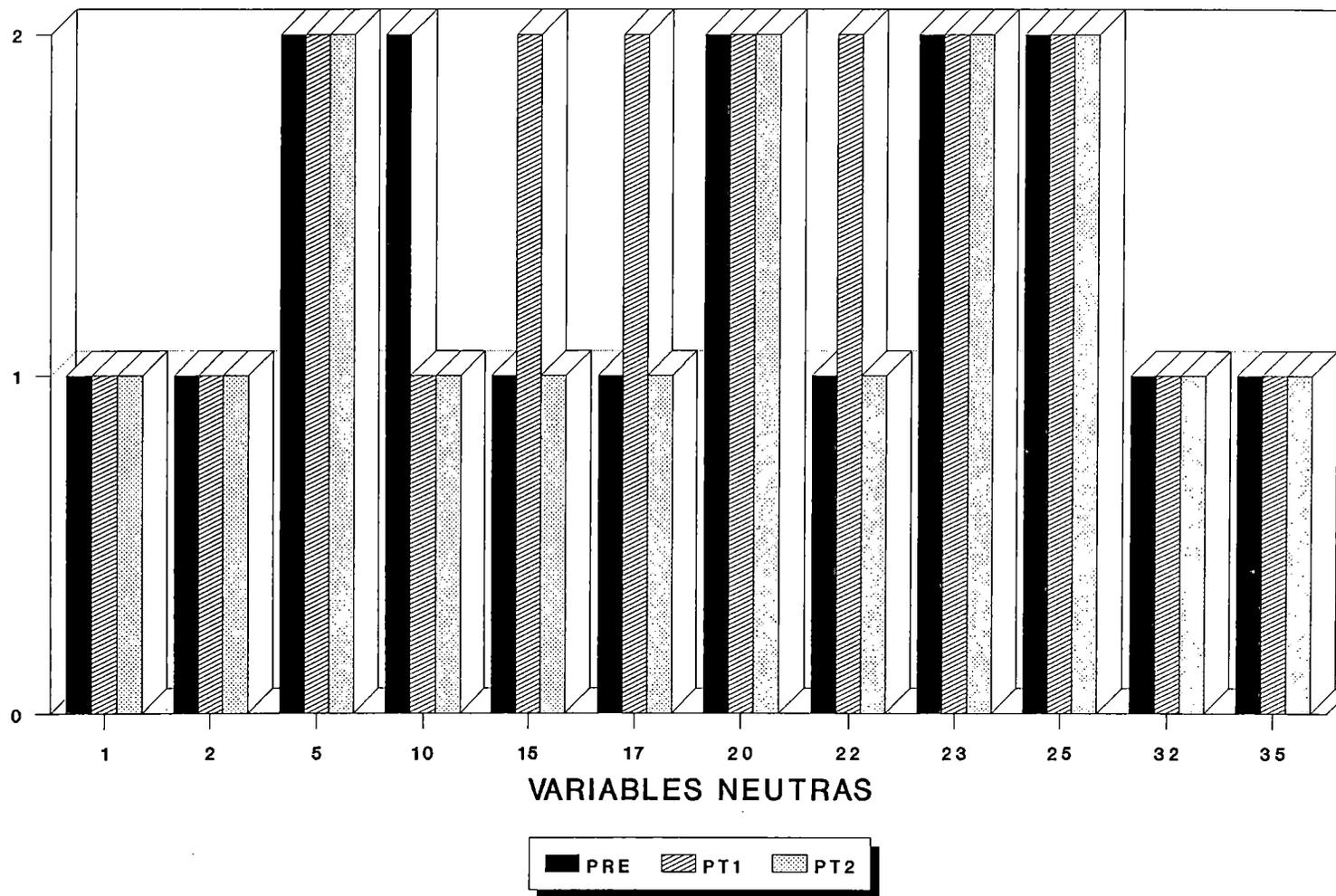
Grupo 2: Vbles. Femeninas antes, después y transcurrido un año del programa



■ PRE ▨ PT1 ▩ PT2

0= Indefinida 1= Incoherente
2= Coherente 3= Superadora

GRAFICA N° 6
Grupo 2: Vbles. Neutras antes, después
y transcurrido un año del programa



0= Indefinida; 1= Incoherente
2=Coherente

C.- GRUPO 3. (Ver Gráficas 7, 8 y 9).

DIMENSIÓN AFECTIVO-SOCIAL. (Ver Cuadro n° 14).

Indicador 1. Cooperación.

Índice: Prefiere juegos o tareas grupales.

Definida como variable (V_1) no sexista.

T: Son inicialmente incoherentes con la definición de la variable (63,2%), eligiendo niños (30,25%) y niñas (29,15%).

PT1: Aumenta de forma significativa su incoherencia con una $Z=3,71$ para un $\alpha=0,01$.

PT2: No hay diferencia con las elecciones iniciales.

Indicador 2. Expresividad.

Índice: Grito.

Definida como variable (V_2) no sexista.

T: Inicialmente no están claramente definidos, 47,4% coherentes y 47,4% incoherentes.

PT1: Hay un aumento significativo de la incoherencia con una $Z=4,8$ para un $\alpha=0,01$.

PT2: Hay una ligera tendencia a la incoherencia, pero las elecciones no son significativamente diferentes a las iniciales.

Índice: Llanto.

Definida como variable (V_3) Femenina.

T: Son inicialmente coherentes con el estereotipo (64,8%).

PT1: Aunque continúan siendo mayoritariamente coherentes con el estereotipo, Hay un incremento

significativo de las opciones superadoras con una $Z=2,6$ para un $\alpha=0,01$.

PT2: continúan siendo coherentes con el estereotipo pero consolidan sus opciones superadoras respecto al primer cuestionario con una $Z=2,1$ para un $\alpha=0,05$.

Índice: Gesticulación.

Definida como variable (V_4) Masculina.

T: Son inicialmente coherentes con el estereotipo (63,2%).

PT1: Se mantienen estables.

PT2: Se mantienen estables.

Indicador 3. Distancia Corporal.

Índice: Contactos corporales cortos.

Definida como variable (V_5) no sexista.

T: Son inicialmente coherentes con la definición (57,9%).

PT1: Se mantienen sin cambios significativos en sus elecciones.

PT2: Se mantienen sin cambios significativos en sus elecciones.

Índice: Abrazos.

Definida como variable (V_6) Femenina.

T: Son inicialmente coherentes con el estereotipo.

PT1: Aumenta de forma significativa las elecciones superadoras del estereotipo con una $Z=3,45$ para un $\alpha=0,01$.

PT2: Vuelven a sus elecciones iniciales aumentando

incluso significativamente las opciones coherentes con una $Z=1,9$ para un $\alpha=0,05$.

Índice: Besos.

Definida como variable (V_7) Femenina.

T: Son inicialmente incoherentes con el estereotipo (68,4%).

PT1: Hay un aumento significativo de elecciones coherentes con el estereotipo con una $Z=4,27$ para un $\alpha=0,01$.

PT2: Hay un aumento significativo de elecciones superadoras del estereotipo en relación con el primer cuestionario con una $Z=7,25$ para un $\alpha=0,01$.

Indicador 4. Iniciativa.

Índice: Muestra Decisión.

Definida como variable (V_8) Masculina.

T: Inicialmente no hay una opción mayoritaria, eligen coherente el 52,6% e incoherente el 47,4%.

PT1: Hay un aumento considerable de la opción superadora del estereotipo con una $Z=5,27$ para un $\alpha=0,01$.

PT2: Consolidan su elección superadora.

Indicador 5. Autonomía Personal.

Índice: Miedo.

Definida como variable (V_9) Femenina.

T: Son inicialmente coherentes con el estereotipo (57,9%).

PT1: Hay un aumento significativo de elecciones superadoras del estereotipo con una $Z=3,1$ para un

$\alpha=0,01$.

PT2: Consolidan sus elecciones superadoras.

Índice: Aislamiento.

Definida como variable (V_{10}) no sexista.

T: Son inicialmente incoherentes con el estereotipo (94,7%), eligiendo niños (23,1%) o niñas (36,25%).

PT1: No hay variación en sus elecciones.

PT2: Se mantienen estables en sus elecciones.

Indicador 6. Habilidades Sociales.

Índice: Aceptación de normas.

Definida como variable (V_{11}) Femenina.

T: Inicialmente no hay una opción mayoritaria.

PT1: Hay un aumento significativo de elecciones coherentes con el estereotipo con una $Z=2,36$ para un $\alpha=0,05$.

PT2: Continúan realizando elecciones coherentes con el estereotipo con una diferencia significativa con las iniciales con una $Z=2,45$ para un $\alpha=0,05$.

Índice: Aseo Personal.

Definida como variable (V_{12}) Femenina.

T: Son inicialmente coherentes con el estereotipo (73,7%).

PT1: Se mantienen estables en sus elecciones.

PT2: No hay cambio significativo con sus elecciones anteriores.

Indicador 7. Agresividad.

Índice: Agresividad Física.

Definida como variable (V_{13}) Masculina.

T: Son inicialmente coherentes con el estereotipo (68,4%).

PT1: Hay un aumento significativo de elecciones coherentes con el estereotipo con una $Z=4,27$ para un $\alpha=0,01$.

PT2: Consolidan su coherencia, realizando elecciones similares a las iniciales.

Índice: Agresividad Verbal.

Definida como variable (V_{14}) Masculina.

T: Son inicialmente coherentes con el estereotipo (68,4%).

PT1: Se mantienen estables en sus elecciones.

PT2: No hay diferencia significativa con las elecciones anteriores.

Índice: Agresividad Gestual.

Definida como variable (V_{15}) no sexista.

T: Son inicialmente incoherentes con la definición (94,7%).

PT1: Hay un aumento significativo de elecciones coherentes con la definición de la variable con una $Z=4,27$ para un $\alpha=0,01$.

PT2: Vuelven a la incoherencia inicial.

Indicador 8. Capacidad Crítica.

Índice: Opina.

Definida como variable (V_{16}) Masculina.

T: Son inicialmente coherentes con el estereotipo (63,2%).

PT1: Hay un aumento significativo de elecciones superadoras del estereotipo con una $Z=3,81$ para un $\alpha=0,01$.

PT2: Vuelven a realizar elecciones semejantes a las iniciales.

Índice: Argumenta.

Definida como variable (V_{17}) no sexista.

T: Son inicialmente incoherentes con la definición (94,7%) eligiendo fundamentalmente a los niños.

PT2: Hay un aumento significativo de elecciones coherentes con la definición con una $Z=6,8$ para un $\alpha=0,01$.

PT2: Realizan elecciones similares a las iniciales.

Cuadro n° 14: Grupo 3- Dimensión Afectivo-Social

	I ₁	I ₂			I ₃			I ₄	I ₅		I ₆		I ₇			I ₈	
	V ₁ N	V ₂ N	V ₃ F	V ₄ M	V ₅ N	V ₆ F	V ₇ F	V ₈ M	V ₉ F	V ₁₀ N	V ₁₁ F	V ₁₂ F	V ₁₃ M	V ₁₄ M	V ₁₅ N	V ₁₆ M	V ₁₇ N
T	I	X	C	C	C	C	I	X	C	I	X	C	C	C	I	C	I
PT ₁	I	I	C	C	C	S	C	S	S	I	C	C	C	C	C	S	C
PT ₂	C	I	C	C	C	C	S	S	S	I	C	C	C	C	I	C	I

I_n: Índices.

VN: Vble. Neutra.

VF: Vble. Femenina.

VM: Vble. Masculina.

T: Pre-Test.

PT1: Post-Test 1

PT2: Post-Test 2

I: Elección incoherente con definición vble.

C: Elección coherente con definición vble.

S: Elección superadora del estereotipo.

X: Elección indefinida.

DIMENSIÓN MOTRIZ. (Ver Cuadro n° 15).

Indicador 9. Movilidad.

Índice: Libertad de movimiento.

Definida como variable (V_{18}) Masculina.

T: Son inicialmente coherentes con el estereotipo (73,7%).

PT1: Se mantienen estables en sus elecciones iniciales.

PT2: Hay un aumento significativo con respecto al primer cuestionario en la elección de opciones superadoras del estereotipo con una $Z=6,18$ para un $\alpha=0,01$.

Índice: Tranquilidad.

Definida como variable (V_{19}) Femenina.

T: No están claramente definidos realizando tanto elecciones coherentes (42,1%) como superadoras (47,4%).

PT1: Se mantienen estables en sus elecciones iniciales.

PT2: Hay un aumento de las elecciones coherentes con el estereotipo con una diferencia significativa respecto al primer cuestionario de $Z=2,36$ para un $\alpha=0,05$.

Indicador 10. Agilidad-Destreza.

Índice: Correr.

Definida como variable (V_{20}) no sexista.

Son inicialmente coherentes con la definición (78,9%).

PT1: Se mantienen estables en sus elecciones iniciales.

PT2: No hay variación en las elecciones.

Índice: Saltar.

Definida como variable (V_{21}) Masculina.

T: Son inicialmente coherentes con el estereotipo (63,2%).

PT1: Se mantienen estables en sus elecciones iniciales.

PT2: No hay variación en las elecciones.

Índice: Dar Volteretas.

Definida como variable (V_{22}) no sexista.

T: Son inicialmente incoherentes con la definición (68,4%), eligiendo fundamentalmente niños (41,75%).

PT1: Se mantienen estables en sus elecciones iniciales.

PT2: No hay variación en sus elecciones.

Índice: Arrastrarse-Rodar.

Definida como variable (V_{23}) no sexista.

T: Inicialmente hay una ligera tendencia hacia las opciones coherentes con la definición (57,9%).

PT1: Hay un aumento considerable de elecciones incoherentes con la definición con una $Z=2,6$ para un $\alpha=0,01$.

PT2: No hay cambios significativos con las elecciones iniciales.

Índice: Tregar.

Definida como variable (V_{24}) Masculina.

T: Son inicialmente coherentes con el estereotipo (68,4%).

PT1: Se mantienen estables en sus elecciones iniciales.

PT2: No hay variación en sus elecciones.

Indicador 11. Torpeza.

Índice: Dificultad de Coordinación.

Definida como variable (V_{25}) no sexista.

T: Inicialmente hay una ligera tendencia hacia las opciones coherentes con la definición (57,9%).

PT1: Se mantienen estables en sus elecciones iniciales.

PT2: No hay variación en sus elecciones.

Indicador 12. Fuerza.

Índice: Cargar.

Definida como variable (V_{26}) Masculina.

T: Inicialmente son coherentes con el estereotipo (63,2%).

PT1: Se mantienen estables en sus elecciones iniciales.

PT2: No hay variación en sus elecciones.

Índice: Disputa.

Definida como variable (V_{27}) Masculina.

T: Son inicialmente coherentes con el estereotipo (63,2%).

PT1: Se mantienen estables en sus elecciones

iniciales.

PT2: No hay variación en sus elecciones.

Cuadro n° 15: Grupo 3- Dimensión Motriz

	I ₉		I ₁₀				I ₁₁	I ₁₂		
	V _{10M}	V _{19F}	V _{20N}	V _{21M}	V _{22N}	V _{23N}	V _{24M}	V _{25N}	V _{26M}	V _{27M}
T	C	X	C	C	I	C	C	C	C	C
PT ₁	C	X	C	C	I	I	C	C	C	C
PT ₂	S	C	C	C	I	C	C	C	C	C

I_n: Índices.

VN: Vble. Neutra.

VF: Vble. Femenina.

VM: Vble. Masculina.

T: Pre-Test.

PT1: Post-Test 1

PT2: Post-Test 2

I: Elección incoherente con definición vble.

C: Elección coherente con definición vble.

S: Elección superadora del estereotipo.

X: Elección indefinida.

DIMENSIÓN COGNITIVA. (Ver Cuadro n° 16)

Indicador 13. Razonamiento.

Índice: Razonamiento Matemático.

Definida como variable (V_{28}) Masculina.

T: Son inicialmente incoherentes con el estereotipo (63,2%).

PT1: Hay un aumento significativo de elecciones superadoras del estereotipo con una $Z=3,13$ para un $\alpha=0,01$.

PT2: Se consolidan en sus elecciones superadoras y mantienen una diferencia significativa con las opciones elegidas en el primer cuestionario con una $Z=2,45$ para un $\alpha=0,05$.

Índice: Razonamiento Espacial.

Definida como variable (V_{29}) Masculina.

T: Son inicialmente coherentes con el estereotipo (57,9%).

PT1: Hay un aumento significativo de elecciones superadoras del estereotipo con una $Z=2,81$ para un $\alpha=0,01$.

PT2: Realizan elecciones semejantes a las iniciales.

Índice: Razonamiento Social.

Definida como variable (V_{30}) Masculina.

T: Inicialmente no hay definición clara sobre el carácter genérico de la variable.

PT1: Hay un aumento significativo de elecciones superadoras del estereotipo con una $Z=2,36$ para un

$\alpha=0,05$.

PT2: Vuelven a la indefinición inicial.

Indicador 14. Lenguaje.

Índice: Expresividad.

Definida como variable (V_{31}) Femenina.

T: Hay una ligera tendencia hacia las opciones coherentes con el estereotipo (42,1%).

PT1: Se mantienen estables en sus elecciones iniciales.

PT2: Hay un aumento significativo de elecciones incoherentes con el estereotipo con una diferencia con el primer cuestionario de $Z=1,9$ para un $\alpha=0,05$.

Indicador 15. Atencional.

Índice: Persiste en las tareas.

Definida como variable (V_{32}) no sexista.

T: Son inicialmente incoherentes con la definición (89,5%), eligiendo fundamentalmente a los niños (41,75%).

PT1: Se mantienen estables en sus elecciones.

PT2: No hay modificación en sus elecciones.

Índice: Tareas Minuciosas.

Definida como variable (V_{33}) Femenina.

T: Son inicialmente incoherentes con el estereotipo (57,9%).

PT1: Se mantienen estables en sus elecciones.

PT2: No hay cambios significativos en sus elecciones.

Indicador 16. Memoria.

Índice: Memoria Reproductiva.

Definida como variable (V_{34}) Femenina.

T: Inicialmente no aparecen claramente definidos sobre las características genéricas de la variable.

PT1: Hay un aumento significativo de elecciones coherentes con el estereotipo para una $Z=2,45$ con un $\alpha=0,05$.

PT2: Consolidan sus elecciones coherentes y presentan una diferencia significativa con el primer cuestionario con una $Z=1,9$ para un $\alpha=0,05$.

Índice: Resume.

Definida como variable (V_{35}) no sexista.

T: Son inicialmente incoherentes con el estereotipo (68,4%), eligiendo fundamentalmente a los niños (69,75%).

PT1: Aumenta la incoherencia siendo la opción elegida por todos los sujetos y con una diferencia significativa de $Z=3,2$ para un $\alpha=0,01$.

PT2: Consolidan su incoherencia.

Para observar los cambios significativos de las variables en el Grupo 3 ver Cuadro n° 17.

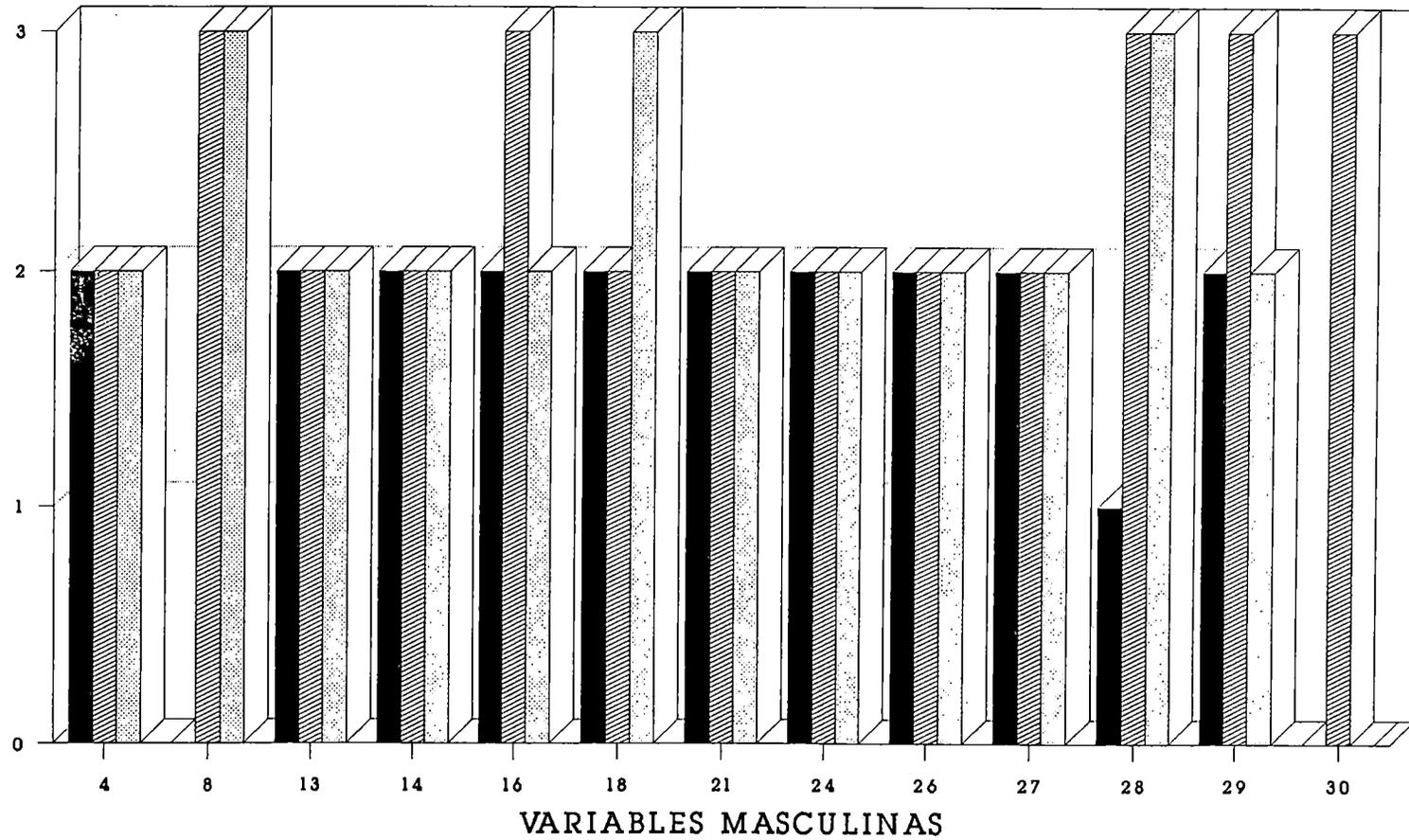
Cuadro n° 16: Grupo 3- Dimensión Cognitiva

	I ₁₃			I ₁₄	I ₁₅		I ₁₆	
	V ₂₀ M	V ₂₉ M	V ₃₀ M	V ₃₁ F	V ₃₂ N	V ₃₃ F	V ₃₄ F	V ₃₅ N
T	I	C	X	C	I	I	X	I
PT ₁	S	S	S	C	I	I	C	I
PT ₂	S	C	X	I	I	I	C	I

I_n: Índices. I: Elección incoherente con definición vble.
 VN: Vble. Neutra. C: Elección coherente con definición vble.
 VF: Vble. Femenina. S: Elección superadora del estereotipo.
 VM: Vble. Masculina. X: Elección indefinida.
 T: Pre-Test.
 PT1: Post-Test 1
 PT2: Post-Test 2

GRAFICA N° 7

Grupo 3: Vbles. Masculinas en el pre, en el post 1 y en el post 2.

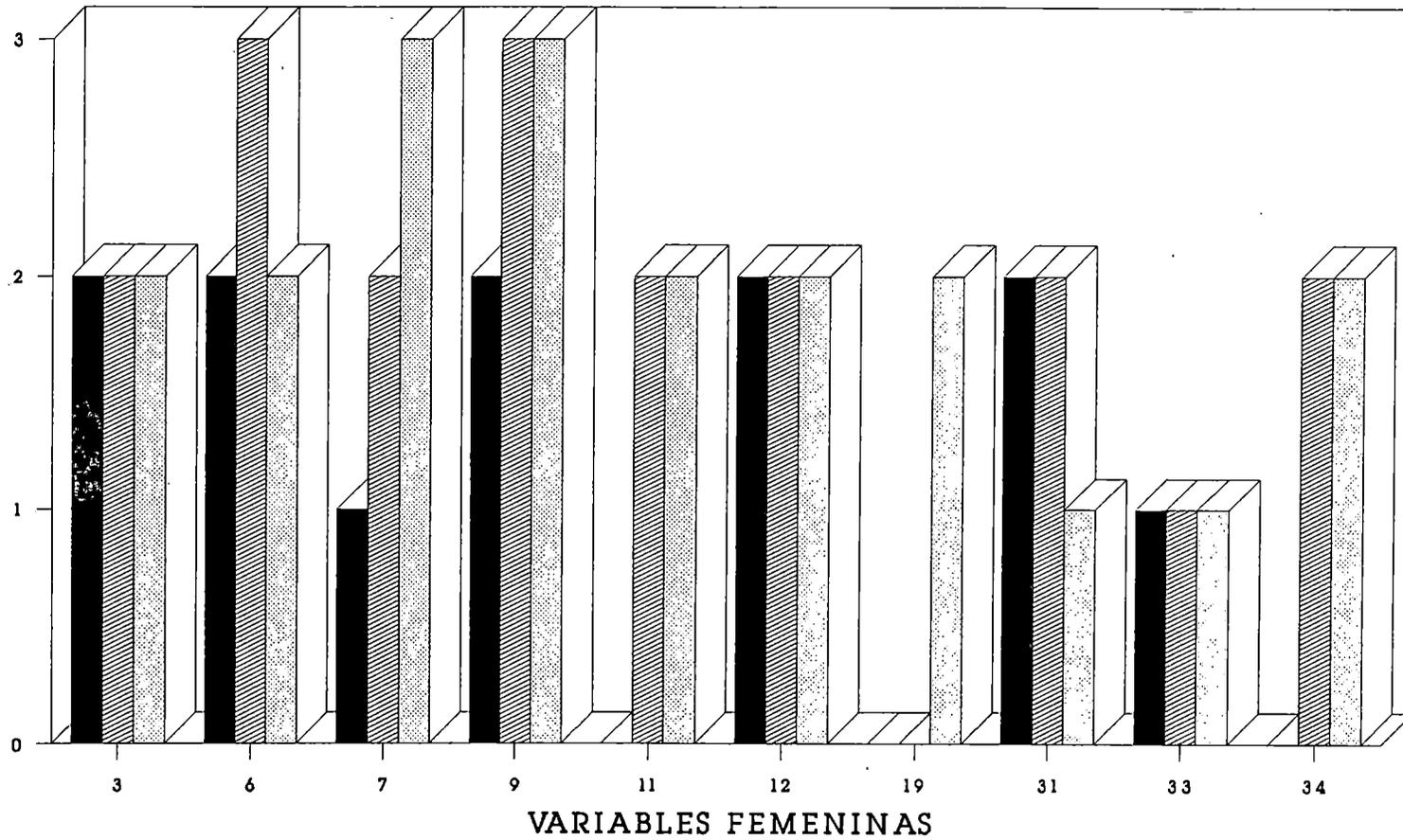


■ PRE ▨ PT1 ▩ PT2

0= Indefinida 1= Incoherente
2= Coherente 3= Superadora

GRAFICA N° 8

Grupo 3: Vbles. Femeninas en el pre, en el post 1 y en el post 2.

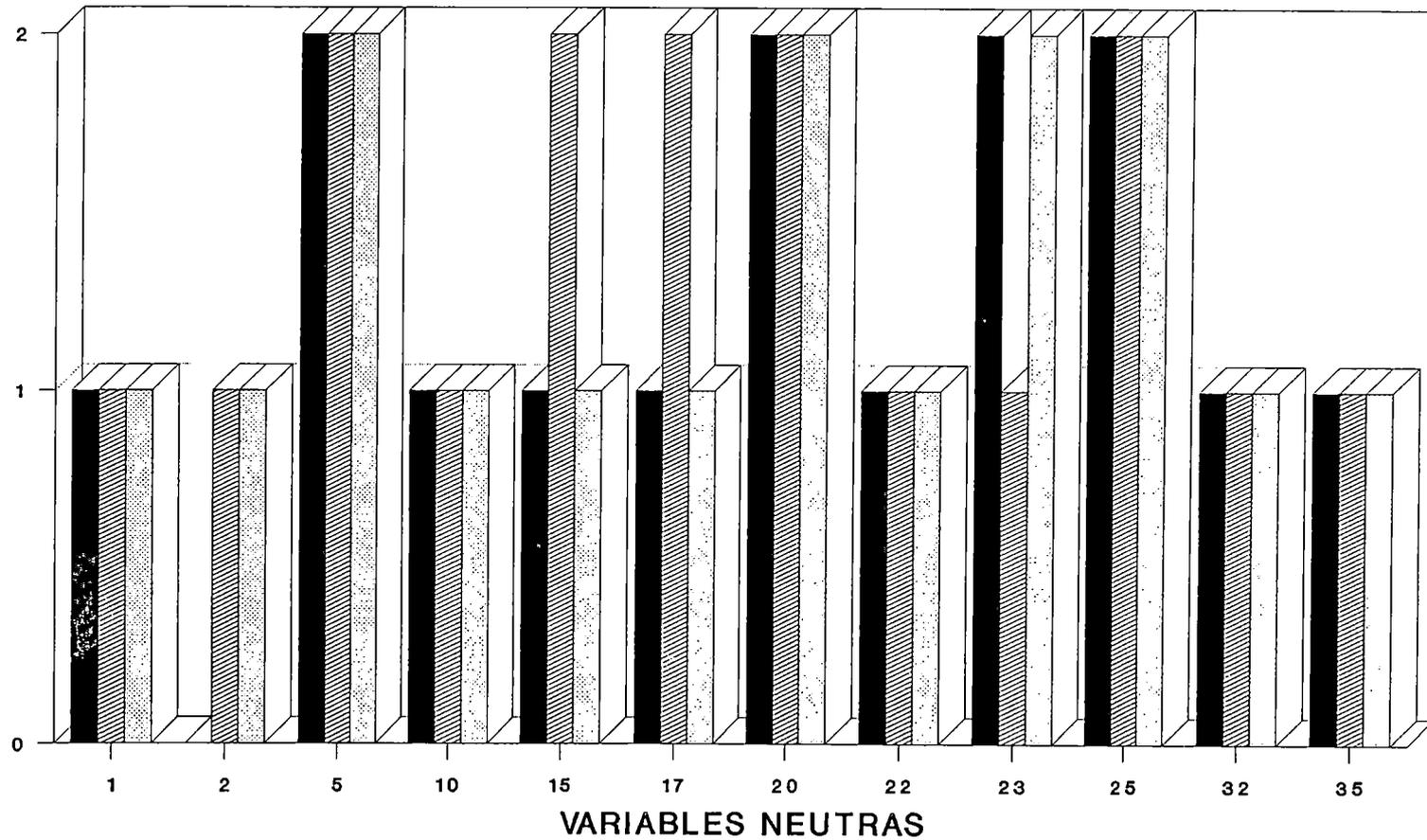


■ PRE ▨ PT1 ▩ PT2

0= Indefinida; 1= Incoherente
2= Coherente; 3= Superadora

GRAFICA Nº 9

Grupo 3: Vbles. Neutras en el pre, en el post 1 y en el post 2.



■ PRE ▨ PT1 ▩ PT2

0= Indefinida; 1= Incoherente
2= Coherente

Cuadro n° 17: Modificación hacia opciones no sexistas en el Post Test 1 (PT1) y en el Post Test 2 (PT2) del GRUPO 3 en las Dimensiones Afectivo-social, Motriz y Cognitiva

DIMENSIÓN AFECTIVO-SOCIAL				
VARIABLES	Z _{PT1}	α _{PT1}	Z _{PT2}	α _{PT2}
V ₆ Femenina	3'45	0'01	No consolida	
V ₈ Masculina	5'27	0'01	5'27	0'01
V ₉ Femenina	3'1	0'01	3'1	0'01
V ₁₅ Neutra	4'27	0'01	No consolida	
V ₁₆ Masculina	3'81	0'01	No consolida	
V ₁₇ Neutra	6'8	0'01	No consolida	
6 MODIFICACIONES		2 CONSOLIDACIONES		
DIMENSIÓN MOTRIZ				
VARIABLES	Z _{PT1}	α _{PT1}	Z _{PT2}	α _{PT2}
0 Variables	-	-	-	-
0 MODIFICACIONES		0 CONSOLIDACIONES		
DIMENSIÓN COGNITIVA				
VARIABLES	Z _{PT1}	α _{PT1}	Z _{PT2}	α _{PT2}
V ₂₈ Masculina	3'31	0'01	2'45	0'05
V ₂₉ Masculina	2'81	0'01	No consolida	
V ₃₀ Masculina	2'36	0'05	No consolida	
3 MODIFICACIONES		1 CONSOLIDACIÓN		

3.3.2.- Analogías y diferencias entre los tres grupos.

A.- Comparación entre la distribución de las opciones elegidas en el 1º y 2º cuestionario.

* V₁: Prefiere juegos o tareas grupales.

Definida como variable no sexista.

No hay diferencias entre los tres grupos.

* V₂: Gritar.

Definida como variable no sexista.

El grupo 1 no manifiesta diferencias con los otros dos.

El grupo 2 manifiesta diferencias significativas con el grupo 3, con una $Z=5,12$ para un $\alpha=0,01$, respecto a las opciones incoherentes-incoherentes con la definición, siendo mayor el número de elecciones en el grupo 2.

* V₃: Llorar.

Definida como variable femenina.

No hay diferencias entre el grupo 2 y 3.

El grupo 1 manifiesta diferencias significativas con el grupo 2, con una $Z=2$ para un $\alpha=0,05$, respecto a las opciones superadoras-superadoras del estereotipo, siendo mayor el número de elecciones en el grupo 2.

* V₄: Gesticular.

Definida como variable masculina.

El grupo 1 muestra diferencias significativas con el grupo 2 respecto a las opciones coherentes-coherentes, con una $Z=2$ para un $\alpha=0,05$, siendo mayor el número de

elecciones en el grupo 2, y respecto a las opciones coherentes-superadoras, con una $Z=3,6$ para un $\alpha=0,01$, siendo mayor el número de elecciones en el grupo 1.

No muestra diferencias con el grupo 3.

No hay diferencias entre el grupo 2 y 3.

* V_5 : Contactos corporales cortos.

Definida como variable no sexista.

El grupo 1 muestra diferencias significativas con el grupo 2 respecto a las opciones incoherentes-incoherentes, con una $Z=2,5$ para un $\alpha=0,05$, siendo mayor el número de elecciones en el grupo 1.

No muestra diferencias con el grupo 3.

No hay diferencias entre el grupo 2 y 3.

* V_6 : Abrazar.

Definida como variable femenina.

No hay diferencias entre los tres grupos.

* V_7 : Besar.

Definida como variable femenina.

El grupo 1 no manifiesta diferencias con los otros dos.

El grupo 2 muestra diferencias significativas con el grupo 3 respecto a las opciones coherentes-superadoras, con una $Z=4$ para un $\alpha=0,01$, siendo mayor el número de elecciones en el grupo 2.

* V_8 : Mostrar decisión.

Definida como variable masculina.

No hay diferencias entre los tres grupos.

* V_9 : Miedo.

Definida como variable femenina.

El grupo 1 no manifiesta diferencias con el grupo 2. Muestra una diferencia significativa con el grupo 3 respecto a las opciones coherentes-coherentes, con una $Z=2,8$ para un $\alpha=0,01$, siendo mayor el número de elecciones en el grupo 3.

El grupo 2 muestra una diferencia significativa con el grupo 3 respecto a las opciones superadoras-superadoras, con una $Z=4,6$ para un $\alpha=0,01$, siendo mayor el número de elecciones en el grupo 2.

* V_{10} : Aislarse.

Definida como variable no sexista.

El grupo 1 no manifiesta diferencias con el grupo 2. Muestra una diferencia significativa con el grupo 3 respecto a las opciones coherentes-coherentes, con una $Z=2$ para un $\alpha=0,05$, siendo mayor el número de elecciones en el grupo 1, y respecto a las opciones incoherentes-incoherentes, con una $Z=2,64$ para un $\alpha=0,01$, siendo mayor el número de elecciones en el grupo 3.

El grupo 2 muestra una diferencia significativa con el grupo 3 respecto a las opciones coherentes-coherentes, con una $Z=2,6$ para un $\alpha=0,01$, siendo mayor el número de elecciones en el grupo 2, y respecto a las opciones incoherentes-incoherentes, con una $Z=4,07$ para un $\alpha=0,01$, siendo mayor el número de elecciones en el grupo 3.

* V_{11} : Aceptación de normas.

Definida como variable femenina.

El grupo 1 no manifiesta diferencias con el grupo 2. Muestra una diferencia significativa con el grupo 3 respecto a las opciones incoherentes-incoherentes, con una $Z=2,88$ para un $\alpha=0,01$, siendo mayor el número de elecciones en el grupo 3.

El grupo 2 no manifiesta diferencias con el grupo 3.

* V_{12} : Aseo personal.

Definida como variable femenina.

No hay diferencias entre los tres grupos.

* V_{13} : Agresividad física.

Definida como variable masculina.

El grupo 1 no manifiesta diferencias con el grupo 3. Muestra diferencias significativas con el grupo 2 respecto a las opciones superadoras-coherentes, con una $Z=2,6$ para un $\alpha=0,01$, siendo mayor el número de elecciones en el grupo 1.

El grupo 2 muestra diferencias significativas con el grupo 3 respecto a las opciones coherentes-superadoras, con una $Z=2,22$ para un $\alpha=0,05$, siendo mayor el número de elecciones en el grupo 2.

* V_{14} : Agresividad verbal.

Definida como variable masculina.

El grupo 1 no manifiesta diferencias con el grupo 3. Muestra diferencias significativas con el grupo 2 respecto a las opciones superadoras-superadoras, con una $Z=2$ para un $\alpha=0,05$, siendo mayor el número de elecciones

en el grupo 2.

El grupo 2 no manifiesta diferencias con el grupo 3.

* V_{15} : Agresividad gestual.

Definida como variable no sexista.

El grupo 1 no manifiesta diferencias con el grupo 3.

Muestra diferencias significativas con el grupo 2 respecto a las opciones incoherentes-incoherentes, con una $Z=2$ para un $\alpha=0,05$, siendo mayor el número de elecciones en el grupo 1.

El grupo 2 no manifiesta diferencias con el grupo 3.

* V_{16} : Mostrar abiertamente sus opiniones.

Definida como variable masculina.

No hay diferencias entre los tres grupos.

* V_{17} : Argumentar sus opiniones.

Definida como variable no sexista.

El grupo 1 no manifiesta diferencias con el grupo 2.

Muestra diferencias significativas con el grupo 3 respecto a las opciones incoherentes-incoherentes, con una $Z=2,14$ para un $\alpha=0,05$, siendo mayor el número de elecciones en el grupo 1.

El grupo 2 no manifiesta diferencias con el grupo 3.

* V_{18} : Libertad de movimientos.

Definida como variable masculina.

El grupo 1 no manifiesta diferencias con el grupo 2.

Muestra diferencias significativas con el grupo 3 respecto a las opciones superadoras-superadoras, con una $Z=3,3$ para un $\alpha=0,01$, siendo mayor el número de elecciones en el grupo 1.

El grupo 2 muestra diferencias significativas con el grupo 3 respecto a las opciones coherentes-coherentes, con una $Z=3,8$ para un $\alpha=0,01$, siendo mayor el número de elecciones en el grupo 3, y respecto a las opciones superadoras-superadoras, con una $Z=4$ para un $\alpha=0,01$, siendo mayor el número de elecciones en el grupo 2.

* V_{19} : Tranquilidad.

Definida como variable femenina.

No hay diferencias entre los tres grupos.

* V_{20} : Correr.

Definida como variable no sexista.

El grupo 1 manifiesta diferencias con el grupo 3. Muestra diferencias significativas con el grupo 2 respecto a las opciones incoherentes-coherentes, con una $Z=2,4$ para un $\alpha=0,05$, siendo mayor el número de elecciones en el grupo 1.

El grupo 2 no manifiesta diferencias con el grupo 3.

* V_{21} : Saltar.

Definida como variable masculina.

No hay diferencias entre los tres grupos.

* V_{22} : Dar volteretas.

Definida como variable no sexista.

El grupo 1 muestra diferencias significativas con el grupo 2 respecto a las opciones incoherentes-incoherentes, con una $Z=2$ para un $\alpha=0,05$, siendo mayor el número de elecciones en el grupo 1, y respecto a las opciones incoherentes-coherentes, con una $Z=2,18$ para un $\alpha=0,05$, siendo mayor el número de elecciones con el

grupo 2. Muestra diferencias con el grupo 3, respecto a las opciones coherentes-coherentes, con una $Z=2,5$ para un $\alpha=0,05$, siendo mayor el número de elecciones en el grupo 1.

El grupo 2 muestra diferencias significativas con el grupo 3 respecto a las opciones coherentes-coherentes, con una $Z=2,66$ para un $\alpha=0,01$, siendo mayor el número de elecciones en el grupo 2.

* V_{23} : Arrastrase-Rodar.

Definida como variable no sexista.

El grupo 1 muestra diferencias significativas con el grupo 2 respecto a las opciones incoherentes-incoherentes con una $Z=2,28$ para un $\alpha=0,05$, siendo mayor el número de elecciones con el grupo 1. Muestra diferencias significativas con el grupo 3 respecto a las opciones coherentes-incoherentes, con una $Z=3,25$ para un $\alpha=0,01$, siendo mayor el número de elecciones en el grupo 3.

El grupo 2 muestra diferencias significativas con el grupo 3 respecto a las opciones coherentes-coherentes, con una $Z=2,61$ para un $\alpha=0,01$, siendo mayor el número de elecciones en el grupo 2, y respecto a las opciones coherentes-incoherentes, con una $Z=3,25$ para un $\alpha=0,01$, siendo mayor el número de elecciones en el grupo 3.

* V_{24} : Tregar.

Definida como variable masculina.

No hay diferencias entre los tres grupos.

* V_{25} : Dificultad de Coordinación.

Definida como variable no sexista.

El grupo 1 muestra diferencias significativas con el grupo 2 respecto a las opciones incoherentes-incoherentes, con una $Z=2,46$ para un $\alpha=0,05$, siendo mayor el número de elecciones en el grupo 1. Muestra diferencias significativas con el grupo 3, respecto a las opciones coherentes-incoherentes, con una $Z=2,6$ para un $\alpha=0,01$, siendo mayor el número de elecciones en el grupo 3.

El grupo 2 no manifiesta diferencias con el grupo 3.

* V_{26} : Cargar objetos pesados.

Definida como variable masculina.

El grupo 1 no manifiesta diferencias significativas con el grupo 2. Muestra diferencias con el grupo 3 respecto a las opciones superadoras-superadoras, con una $Z=2,5$ para un $\alpha=0,05$, siendo mayor el número de elecciones en el grupo 1.

El grupo 2 muestra diferencias significativas con el grupo 3 respecto a las opciones coherentes-superadoras, con una $Z=3,25$ para un $\alpha=0,01$, siendo mayor el número de elecciones en el grupo 2.

* V_{27} : Disputa por un objeto.

Definida como variable masculina.

El grupo 1 no manifiesta diferencias con el grupo 2. Muestra diferencias con el grupo 3 respecto a las opciones coherentes-superadoras, con una $Z=2,78$ para un $\alpha=0,01$, siendo mayor el número de elecciones en el

grupo 1.

El grupo 2 manifiesta diferencias significativas con el grupo 3, respecto a las opciones coherentes-superadoras, con una $Z=2,07$ para un $\alpha=0,05$, siendo mayor el número de elecciones en el grupo 2.

* V_{28} : Razonamiento Matemático.

Definida como variable masculina.

El grupo 1 no manifiesta diferencias significativas con el grupo 3. Muestra diferencias con el grupo 2 respecto a las opciones incoherentes-incoherentes, con una $Z=2,28$ para un $\alpha=0,05$, siendo mayor el número de elecciones en el grupo 1.

El grupo 2 no manifiesta diferencias significativas con el grupo 3.

* V_{29} : Razonamiento Espacial.

Definida como variable masculina.

No hay diferencias entre los tres grupos.

* V_{30} : Razonamiento Social.

Definida como variable masculina.

No hay diferencias entre los tres grupos.

* V_{31} : Expresividad Verbal.

Definida como variable femenina.

El grupo 1 no manifiesta diferencias con el grupo 3. Muestra diferencias significativas con el grupo 2 respecto a las opciones incoherentes-superadoras, siendo mayor el número de elecciones en el grupo 2.

El grupo 2 muestra diferencias significativas con el grupo 3 respecto a las opciones coherentes-coherentes,

con una $Z=2,88$ para un $\alpha=0,01$, siendo mayor el número de elecciones en el grupo 3, y respecto a las opciones incoherentes-superadoras, con una $Z=2,07$ para un $\alpha=0,05$, siendo mayor el número de elecciones en el grupo 2.

* V_{32} : Persiste en las tareas.

Definida como variable no sexista.

No hay diferencias entre los tres grupos.

* V_{33} : Tareas Minuciosas.

Definida como variable femenina.

No hay diferencias entre los tres grupos.

* V_{34} : Memoria Reproductiva.

Definida como variable femenina.

No hay diferencias entre los tres grupos.

* V_{35} : Resumir.

Definida como variable no sexista.

No hay diferencias entre los tres grupos.

B.- Comparación entre la distribución de las opciones elegidas en el 1º y 3º cuestionario.

* V_1 : Prefiere juegos o tareas grupales.

Definida como variable no sexista.

El grupo 1 no manifiesta diferencias significativas con el grupo 3. Muestra diferencias con el grupo 2 respecto a las opciones incoherentes-incoherentes, con una $Z=2,15$ para un $\alpha=0,05$, siendo mayor el número de elecciones en el grupo 2.

El grupo 2 no manifiesta diferencias significativas con

el grupo 3.

* V_2 : Gritar.

Definida como variable no sexista.

El grupo 1 no manifiesta diferencias significativas con el grupo 3. Muestra diferencias con el grupo 2 respecto a las opciones coherentes-coherentes, con una $Z=2,66$ para un $\alpha=0,01$, siendo mayor el número de elecciones en el grupo 1, y respecto a las opciones incoherentes-incoherentes, con una $Z=2,28$ para un $\alpha=0,05$, siendo mayor el número de elecciones en el grupo 2.

El grupo 2 muestra diferencias significativas con el grupo 3 respecto a las opciones coherentes-coherentes, con una $Z=2,6$ para un $\alpha=0,01$, siendo mayor el número de elecciones en el grupo 3, y respecto a las opciones incoherentes-incoherentes, con una $Z=2,21$ para un $\alpha=0,05$, siendo mayor el número de elecciones en el grupo 2.

* V_3 : Llorar.

Definida como variable femenina.

No hay diferencias entre los tres grupos.

* V_4 : Gesticular.

Definida como variable masculina.

El grupo 1 muestra diferencias significativas con el grupo 2 respecto a las opciones coherentes-coherentes, con una $Z=2,46$ para un $\alpha=0,05$, siendo mayor el número de elecciones en el grupo 1. También muestra diferencias respecto a estas opciones con el grupo 3, con una $Z=2,84$ para un $\alpha=0,01$.

El grupo 2 muestra diferencias significativas con el grupo 3 respecto a las opciones coherentes-superadoras, con una $Z=2,66$ para un $\alpha=0,01$, siendo mayor el número de elecciones en el grupo 2.

* V_5 : Contactos corporales cortos.

Definida como variable no sexista.

El grupo 1 no presenta diferencias significativas con el grupo 3. Muestra diferencias con el grupo 2, respecto a las opciones incoherentes-incoherentes, con una $Z=2,22$ para un $\alpha=0,05$, siendo mayor el número de elecciones en el grupo 1.

El grupo 2 no manifiesta diferencias significativas con el grupo 3.

* V_6 : Abrazar.

Definida como variable femenina.

No hay diferencias entre los tres grupos.

* V_7 : Besar.

Definida como variable femenina.

El grupo 1 no presenta diferencias significativas con el grupo 3. Muestra diferencias con el grupo 2, respecto a las opciones superadoras-superadoras, con una $Z=2$ para un $\alpha=0,05$, siendo mayor el número de elecciones en el grupo 1.

El grupo 2 muestra diferencias significativas con el grupo 3 respecto a las opciones coherentes-superadoras, con una $Z=3,07$ para un $\alpha=0,01$, siendo mayor el número de elecciones en el grupo 2.

* V_8 : Mostrar Decisión.

Definida como variable masculina.

El grupo 1 no presenta diferencias significativas con el grupo 2. Muestra diferencias con el grupo 3 respecto a las opciones superadoras-superadoras, con una $Z=3,66$ para un $\alpha=0,01$, siendo mayor el número de elecciones en el grupo 1.

El grupo 2 muestra diferencias significativas con el grupo 3 respecto a las opciones coherentes-coherentes, con una $Z=2,63$ para un $\alpha=0,01$, siendo mayor el número de elecciones en el grupo 3, y respecto a las opciones superadoras-superadoras, con una $Z=3,66$ para un $\alpha=0,01$, siendo mayor el número de elecciones en el grupo 2.

* V_9 : Miedo.

Definida como variable femenina.

El grupo 1 no muestra diferencias significativas con el grupo 2. Muestra diferencias con el grupo 3 respecto a las opciones superadoras-superadoras, con una $Z=4,92$ para un $\alpha=0,01$, siendo mayor el número de elecciones en el grupo 1.

El grupo 2 muestra diferencias con el grupo 3 respecto a las opciones coherentes-coherentes, con una $Z=2,63$ para un $\alpha=0,01$, siendo mayor el número de elecciones en el grupo 3, y respecto a las opciones superadoras-superadoras, con una $Z=4,3$ para un $\alpha=0,01$, siendo mayor el número de elecciones en el grupo 2.

* V_{10} : Aislarse.

Definida como variable no sexista.

El grupo 1 no manifiesta diferencias significativas con los otros dos.

El grupo 2 muestra diferencias significativas con el grupo 3 respecto a las opciones incoherentes-incoherentes, con una $Z=3,87$ para un $\alpha=0,01$, siendo mayor el número de elecciones en el grupo 3, y respecto a las opciones coherentes-incoherentes, con una $Z=2,8$ para un $\alpha=0,01$, siendo mayor el número de elecciones en el grupo 2.

* V_{11} : Aceptación de normas.

Definida como variable femenina.

El grupo 1 no manifiesta diferencias significativas con el grupo 3. Muestra diferencias con el grupo 2 respecto a las opciones superadoras-superadoras, con una $Z=2,5$ para un $\alpha=0,05$, siendo mayor el número de elecciones en el grupo 1.

El grupo 2 no presenta diferencias significativas con el grupo 3.

* V_{12} : Aseo Personal.

Definida como variable femenina.

El grupo 1 no manifiesta diferencias significativas con el grupo 3. Muestra diferencias con el grupo 2 respecto a las opciones coherentes-coherentes, con una $Z=2,28$ para un $\alpha=0,05$, siendo mayor el número de elecciones en el grupo 1.

El grupo 1 no presenta diferencias significativas con

el grupo 3.

* V_{13} : Agresividad Física.

Definida como variable masculina.

El grupo 1 muestra diferencias significativas con el grupo 2 respecto a las opciones superadoras-superadoras, con una $Z=2,30$ para un $\alpha=0,01$, y respecto a superadoras-incoherentes, con una $Z=2,50$ para un $\alpha=0,05$, siendo mayor el número de elecciones en el grupo 1 para ambas situaciones. Muestra diferencias con el grupo 3, respecto a las opciones superadoras-superadoras, con una $Z=2$ para un $\alpha=0,05$, siendo mayor el número de elecciones en el grupo 1.

El grupo 2 no presenta diferencias significativas con el grupo 3.

* V_{14} : Agresividad verbal.

Definida como variable masculina.

No hay diferencias entre los tres grupos.

* V_{15} : Agresividad Gestual.

Definida como variable no sexista.

El grupo 1 no presenta diferencias significativas con el grupo 2. Muestra diferencias con el grupo 3 respecto a las opciones incoherentes-coherentes, con una $Z=2,81$ para un $\alpha=0,01$, siendo mayor el número de elecciones en el grupo 1.

El grupo 2 no manifiesta diferencias con el grupo 3.

* V_{16} : Mostrar abiertamente sus opiniones.

Definida como variable masculina.

No hay diferencias entre los tres grupos.

* V_{17} : Argumentar sus opiniones.

Definida como variable no sexista.

El grupo 1 no presenta diferencias significativas con el grupo 2. Muestra diferencias con el grupo 3 respecto a las opciones incoherentes-coherentes, con una $Z=2,92$ para un $\alpha=0,01$, siendo mayor el número de elecciones en el grupo 1, y respecto a las opciones incoherentes-incoherentes, con una $Z=5,33$ para un $\alpha=0,01$, siendo mayor el número de elecciones en el grupo 3.

El grupo 2 no manifiesta diferencias con el grupo 3.

* V_{18} : Libertad de movimientos.

Definida como variable masculina.

El grupo 1 no presenta diferencias significativas con el grupo 2. Muestra diferencias con el grupo 3 respecto a las opciones superadoras-superadoras, con una $Z=3,63$ para un $\alpha=0,01$, siendo mayor el número de elecciones en el grupo 1.

El grupo 2 presenta diferencias significativas con el grupo 3 respecto a las opciones superadoras-superadoras, con una $Z=3,66$ para un $\alpha=0,01$, siendo mayor el número de elecciones en el grupo 2, y respecto a las opciones coherentes-superadoras, con una $Z=3,66$ para un $\alpha=0,01$, siendo mayor el número de elecciones en el grupo 3.

* V_{19} : Tranquilidad.

Definida como variable femenina.

No hay diferencias entre los tres grupos.

* V₂₀: Correr.

Definida como variable no sexista.

El grupo 1 no presenta diferencias significativas con el grupo 3. Muestra diferencias respecto a las opciones incoherentes-coherentes, con una $Z=2,66$ para un $\alpha=0,01$, siendo mayor el número de elecciones en el grupo 1.

El grupo 2 no manifiesta diferencias con el grupo 3.

* V₂₁: Saltar.

Definida como variable masculina.

No hay diferencias significativas entre los tres grupos.

* V₂₂: Dar volteretas.

Definida como variable no sexista.

No hay diferencias significativas entre los tres grupos.

* V₂₃: Arrastrarse-Rodar.

Definida como variable no sexista

No hay diferencias significativas entre los tres grupos.

* V₂₄: Tregar.

Definida como variable masculina.

No hay diferencias significativas entre los tres grupos.

* V₂₅: Dificultad de Coordinación.

Definida como variable no sexista.

No hay diferencias significativas entre los tres grupos.

* V₂₆: Cargar objetos pesados.

Definida como variable masculina.

No hay diferencias significativas entre los tres grupos.

* V₂₇: Disputa por un objeto.

Definida como variable masculina.

No hay diferencias significativas entre los tres grupos.

* V_{28} : Razonamiento matemático.

Definida como variable masculina.

No hay diferencias significativas entre los tres grupos.

* V_{29} : Razonamiento Espacial.

Definida como variable masculina.

El grupo 1 no presentó diferencias significativas con el grupo 2. Muestra diferencias respecto a las opciones coherentes-superadoras, con una $Z=2,38$ para un $\alpha=0,05$, siendo mayor el número de elecciones en el grupo 1, y respecto a las opciones superadoras-superadoras, con una $Z=2$ para un $\alpha=0,05$, siendo mayor el número de elecciones en el grupo 1.

El grupo 2 no manifiesta diferencias significativas con el grupo 3.

* V_{30} : Razonamiento Social.

Definida como variable masculina.

El grupo 1 muestra diferencias significativas con el grupo 2 respecto a las opciones coherentes-superadoras, con una $Z=3,1$ para un $\alpha=0,01$, siendo mayor el número de elecciones en el grupo 2. Muestra diferencias significativas con el grupo 3 respecto a las opciones superadoras-superadoras, con una $Z=2,3$ para un $\alpha=0,01$, siendo mayor el número de elecciones en el grupo 1.

El grupo 2 no presenta diferencias significativas con el grupo 3.

* V_{31} : Expresividad Verbal.

Definida como variable femenina.

El grupo 1 no manifiesta diferencias significativas con

el grupo 3. Muestra diferencias con el grupo 2 respecto a las opciones incoherentes-incoherentes, con una $Z=2$ para un $\alpha=0,05$, siendo mayor el número de elecciones en el grupo 2.

El grupo 2 no presenta diferencias significativas con el grupo 3.

* V_{32} : Persiste en las tareas.

Definida como variable no sexista.

No hay diferencias entre los tres grupos.

* V_{33} : Tareas Minuciosas.

Definida como variable femenina.

No hay diferencias entre los tres grupos.

* V_{34} : Memoria reproductiva.

Definida como variable femenina.

No hay diferencias entre los tres grupos.

* V_{35} : Resumir.

Definida como variable no sexista.

No hay diferencias entre los tres grupos.

3.4.- DISCUSIÓN.

De las 35 variables utilizadas en este trabajo, teniendo en cuenta la literatura y las tradiciones culturales, realizamos una definición de las variables (ver apartado de Diseño) que hacen un total de 13 masculinas (características asignadas exclusivamente a varones), 10 femeninas (características asignadas exclusivamente a mujeres) y 12 neutras (asignadas a los dos sexos) (Ver Cuadro n° 4).

Una vez realizada la evaluación inicial de cada grupo, obtuvimos un perfil para cada uno de ellos, teniendo en cuenta la coherencia (realizan una elección ajustada a la definición de la variable), incoherencia (no están de acuerdo con la definición de la variable), o si muestran su desacuerdo realizando una elección superadora de la definición estereotipada.

De ésta forma, tenemos los siguientes perfiles:

3.4.1.- Perfil inicial del grupo 1.

(Ver Gráfica n° 10).

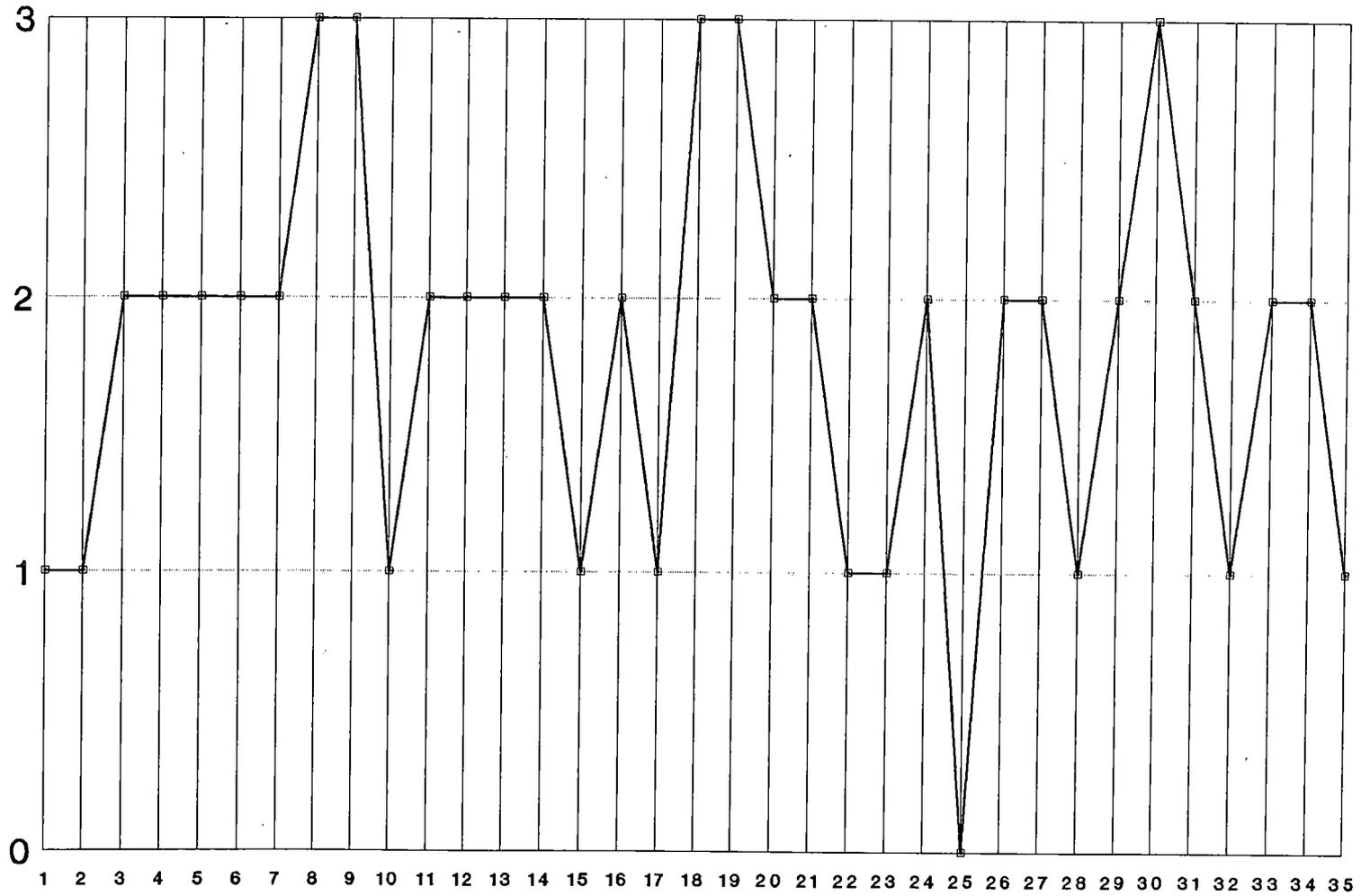
Podemos observar que existe un alto grado de coherencia con las variables masculinas y femeninas, por lo que se manifiestan bastante coincidentes con el estereotipo, aunque presentan elecciones superadoras en dos variables femeninas (V_9 :Miedo y V_{19} :Pasividad) y tres masculinas (V_8 :Mostrar

Decisión, V_{18} :Libertad de Movimiento y V_{30} :Razonamiento Social).

Existe un alto grado de desacuerdo con las variables neutras, asignándolas a uno u otro sexo, como si se resistieran a aceptar que pueden ser compatibles por chicos y chicas. Sólo admiten como cualidad compartida los contactos corporales cortos y el correr.

Por lo tanto, tiene un perfil bastante sexista ya que 26 de las 35 variables son diferenciadas por uno u otro sexo.

GRAFICA N° 10
Perfil Inicial del GRUPO 1



0= Indefinida; 1= Incoherente
2= Coherente; 3= Superadora

3.4.2.- Perfil inicial del grupo 2.

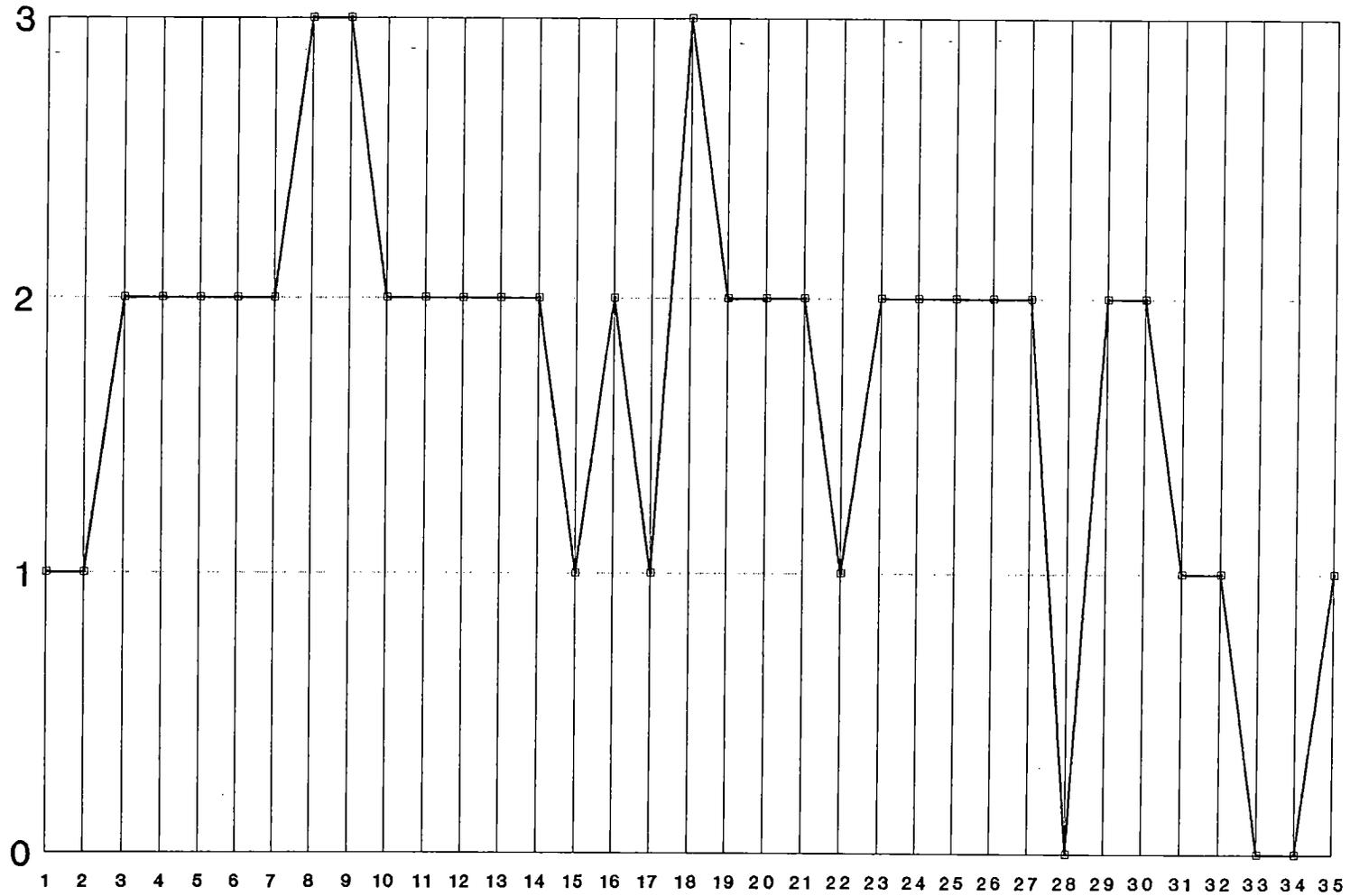
(Ver Gráfica n° 11).

Si observamos la gráfica n° 11, podemos constatar que también presentan un alto grado de coherencia con las variables masculinas y femeninas, presentando solamente elecciones superadoras del estereotipo en una variable femenina (V_9 :Miedo) y dos masculinas (V_8 :Mostrar Decisión y V_{18} :Libertad de Movimiento). Nos llama la atención su indefinición en dos variables femeninas (V_{33} :Tareas Minuciosas y V_{34} :Memoria Reproductiva) y una masculina (V_{28} :Razonamiento matemático), es decir, que se la asignan indistintamente a uno u otro sexo, nunca a los dos a la vez, siendo curioso que las tres variables pertenezcan a la dimensión cognitiva.

Este grupo también presenta desacuerdo con la definición de variables neutras, aunque su discrepancia es menor, ya que hay cinco cualidades que admiten sean compartidas por chicos y chicas.

Así pues, se manifiestan sexistas, con ligeras diferencias con el grupo 1.

GRAFICA N° 11
Perfil Inicial del GRUPO 2



0= Indefinida; 1= Incoherente
2= Coherente; 3= Superadora

3.4.3.- Perfil inicial del grupo 3.

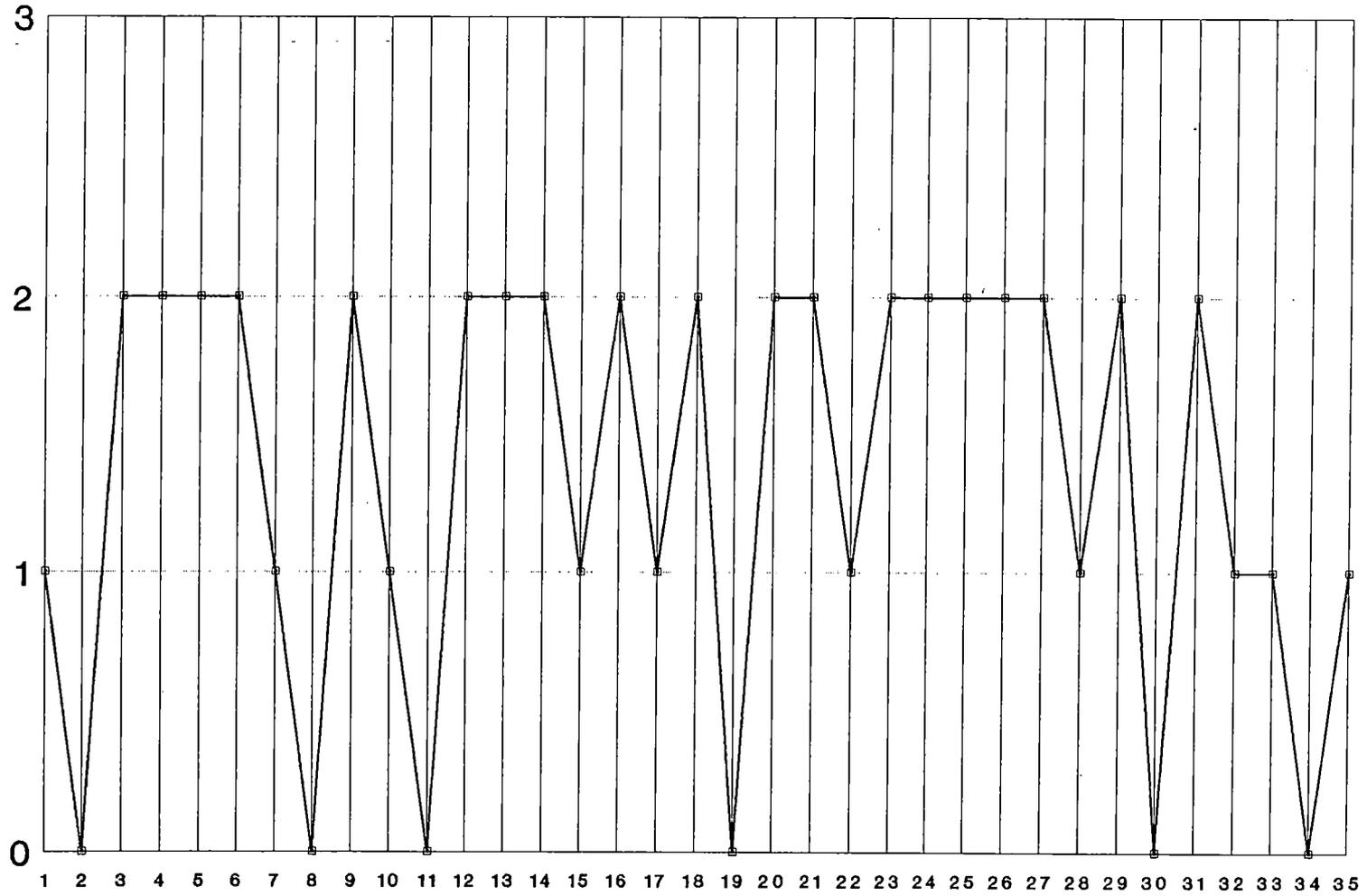
(Ver Gráfica n° 12).

Observando la gráfica n° 12, podemos constatar, por una parte, una gran coherencia con las variables masculinas y femeninas, sin ninguna elección superadora del estereotipo, y por otra parte, una gran indefinición, no siendo claros en sus elecciones de cinco variables, tres femeninas (V_{11} :Aceptación de Normas, V_{19} :Pasividad y V_{34} :Memoria Reproductiva) y dos masculinas (V_{18} :Mostrar Decisión y V_{13} :Razonamiento Social).

En cuanto a las variables neutras, también se muestran bastante en desacuerdo con esta definición, ya que sólo admiten la posibilidad de cualidad compartida para chicos y chicas en cuatro variables.

Por lo tanto, este grupo es el que mayor indefinición tiene (6 variables) y menos opciones superadoras del estereotipo, por lo que presenta un perfil tan sexista como los anteriores.

GRAFICA N° 12
Perfil Inicial del GRUPO 3



0= Indefinida; 1= Incoherente
2= Coherente; 3= Superadora

3.4.4.- Perfil inicial de los tres grupos.

(Ver Gráfica n° 13).

Si tenemos en cuenta las respuestas coincidentes dadas por los tres grupos al primer cuestionario (Ver Cuadro n° 18), podremos tener un perfil (Ver gráfica n° 13) en el que se reflejan los acuerdos o desacuerdos con la definición de las variables y, por lo tanto, aquellas cualidades que mayoritariamente consideran masculinas, femeninas o neutras.

Según sus elecciones, asignan once cualidades a los niños, tres a las niñas y dos a niños y niñas a la vez. Esto confirma la rigidez del Rol Masculino, máxime teniendo en cuenta que la mayoría de la población objeto de estudio son niños, es decir, que las características típicamente masculinas están más claramente aceptadas y por lo tanto serán más resistentes al cambio (Torres, 1990; Hurlock, 1978; Katz, 1986).

Hay investigaciones coincidentes en que los niños reciben más refuerzos negativos y críticas cuando se interesan por conductas del otro género que cuando lo hacen las niñas y que en el proceso de socialización se tiende a conceder mayor flexibilidad conductual para las niñas (Ignico, 1990).

Las elecciones incoherentes son todas en variables definidas como neutras, es decir, que no comparten nuestra

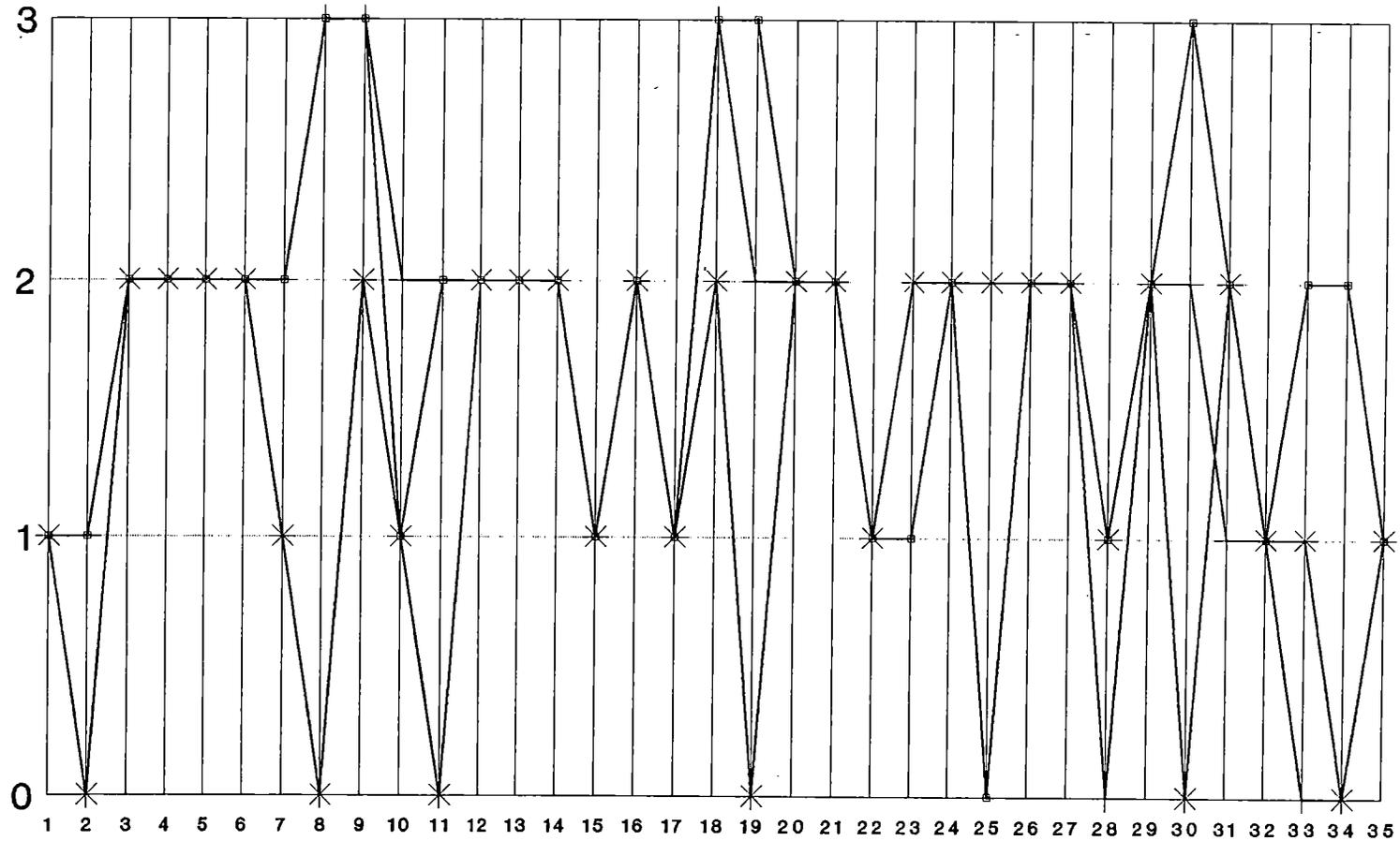
definición, observándose que no existe claridad en sus elecciones. Estas variables no parecen ser significativas como definitorias del rol de género. Tienden a polarizar sus respuestas asignándolas a uno u otro sexo, a excepción de las variables "Agresividad Gestual" y "Dar volteretas" que asumen como características masculinas, y difícilmente opinan que una característica puede ser común para el niño y la niña, lo que pone de manifiesto que no están plenamente asumidas como variables neutras.

En el caso de la "Agresividad Gestual", quizás el error sea nuestro ya que, a pesar de que la agresividad siempre va asociada al rol masculino (Oglesby, 1982; Martin, Wood y Litte, 1990; Ward, 1990), nosotros queríamos diferenciar entre agresividad física y verbal, claramente masculina (Maccoby, 1988) y agresividad gestual, que podía estar más aceptada como característica de niños y niñas, ya que en su comportamiento habitual es la forma de agresión más utilizada por las niñas y evidentemente también por los niños.

Lo mismo ocurre con la variable "Dar Volteretas" que aunque es una actividad que realizan tanto niños como niñas, asocian cualquier tipo de destreza motora como característica masculina (Oglesby, 1982; Maccoby, 1990; Emmot, 1985) teniendo su máxima expresión en el hecho de que el número de chicas practicantes de un deporte disminuye considerablemente en los alrededores de la pubertad (Cratty, 1968; Tyler, 1973).

GRAFICA N° 13

Perfil Inicial de los tres Grupos



—□— GRUPO 1 —+— GRUPO 2 —*— GRUPO 3

0= Indefinida; 1= Incoherente
2= Coherente; 3= Superadora

Cuadro n° 18

CUESTIONARIO PRE				
DIMENSIÓN	VARIABLES	GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3
AFECTIVO-SOCIAL	V ₁ N	I	I	I
	V ₂ N	I	I	X
	V ₃ F	C	C	C
	V ₄ M	C	C	C
	V ₅ N	C	C	C
	V ₆ F	C	C	C
	V ₇ F	C	C	I
	V ₈ M	S	S	X
	V ₉ F	S	S	C
	V ₁₀ N	I	C	I
	V ₁₁ F	C	C	X
	V ₁₂ F	C	C	C
	V ₁₃ M	C	C	C
	V ₁₄ N	C	C	C
	V ₁₅ N	I	I	I
	V ₁₆ M	C	C	C
	V ₁₇ N	I	I	I
MOTRIZ	V ₁₈ M	S	S	C
	V ₁₉ F	S	C	X
	V ₂₀ N	C	C	C
	V ₂₁ M	C	C	C
	V ₂₂ N	I	I	I
	V ₂₃ N	I	C	C
	V ₂₄ M	C	C	C
	V ₂₅ N	X	C	C
	V ₂₆ M	C	C	C
	V ₂₇ N	C	C	C
COGNITIVA	V ₂₈ M	I	X	I
	V ₂₉ M	C	C	C
	V ₃₀ M	S	C	X
	V ₃₁ F	C	I	C
	V ₃₂ N	I	I	I
	V ₃₃ F	C	X	I
	V ₃₄ F	C	X	X
	V ₃₅ N	I	I	I

El perfil inicial de los tres grupos queda reflejado en el cuadro n° 19.

Observando este cuadro, podemos concluir que su concepción sobre lo masculino y femenino es menos sexista en la Dimensión Cognitiva, no existiendo unanimidad en las variables neutras. Sin embargo, es de destacar que todas las variables consideradas femeninas pertenecen a la Dimensión Afectivo-social, mientras que la Dimensión Motriz es fundamentalmente masculina.

Cuadro n° 19: Perfil Inicial de los tres grupos.

GENERO	VARIABLES	DIMENSION
MASCULINO	V ₄ : Gesticular	AFECTIVO-SOCIAL
	V ₁₃ : Agresividad Física	AFECTIVO-SOCIAL
	V ₁₄ : Agresividad Verbal	AFECTIVO-SOCIAL
	V ₁₅ : Agresividad Gestual	AFECTIVO-SOCIAL
	V ₁₆ : Opinar	AFECTIVO-SOCIAL
	V ₂₁ : Saltar	MOTRIZ
	V ₂₂ : Dar volteretas	MOTRIZ
	V ₂₄ : Trepas	MOTRIZ
	V ₂₆ : Cargar	MOTRIZ
	V ₂₇ : Disputar	MOTRIZ
	V ₂₉ : Razonamiento Espacial	COGNITIVA
FEMENINO	V ₃ : Llorar	AFECTIVO-SOCIAL
	V ₆ : Abrazar	AFECTIVO-SOCIAL
	V ₁₂ : Aseo Personal	AFECTIVO-SOCIAL
NEUTRO	V ₅ : Contactos corporales cortos	AFECTIVO-SOCIAL
	V ₂₀ : Correr	MOTRIZ

3.4.5.- Eficacia de los programas.

Valoramos la eficacia de los programas a partir de las modificaciones que se producen, entre el pretest (T) y el posttest (PT1), en las variables masculinas y femeninas hacia opciones superadoras del estereotipo y en las variables neutras hacia opciones coherentes con la definición del estereotipo.

Si observamos el Cuadro n° 20, comprobaremos que en el grupo 1, se producen 19 modificaciones; en el grupo 2, 17; y en el grupo 3, 9. Teniendo en cuenta que el grupo 3 es el grupo control, es evidente que esas modificaciones se han producido de forma espontánea ya que no se le ha aplicado ningún programa. Por lo tanto, estas modificaciones, cuando son coincidentes con los otros dos grupos experimentales, no se tendrán en cuenta a la hora de valorar la verdadera eficacia de los programas (lo analizamos en el apdo. de evolución espontánea). De esta forma, podemos pensar que el Programa Guacimara manifiesta su eficacia con 13 modificaciones, mientras que el Programa Tibicena produce 11 modificaciones, por lo que la eficacia de los programas es similar en los dos grupos.

Si analizamos la eficacia de los programas agrupando las variables por su definición, tenemos lo siguiente:

A) Variables Masculinas: Observando la Gráfica n° 14, se puede comprobar que la eficacia de los programas es muy parecida, pero diferenciada con respecto al grupo control.

Si excluimos las que hemos considerado de evolución espontánea (16, 28, 29), observamos que tanto el grupo 1 como el 2 modifican sus elecciones hacia una concepción superadora del sexismo en las variables 14 (Agresividad Verbal), 24 (trepar), 26 (Cargar), y 27 (Disputar), éstas dos últimas se refieren al indicador de fuerza. Además, el grupo 1 modifica su elección en la variable 4 (Gesticular), situación que nos parece normal debido a las características del programa que favorecía las actividades de expresión y el juego libre. El grupo 2, conjuntamente con el 3, modifica su elección en la variable 30 (Razonamiento Social), pensando que puede ser debido a que, tanto en un grupo como en otro, las personas más inteligentes (según sus resultados académicos) son chicas, por lo que la evidencia se impone al estereotipo.

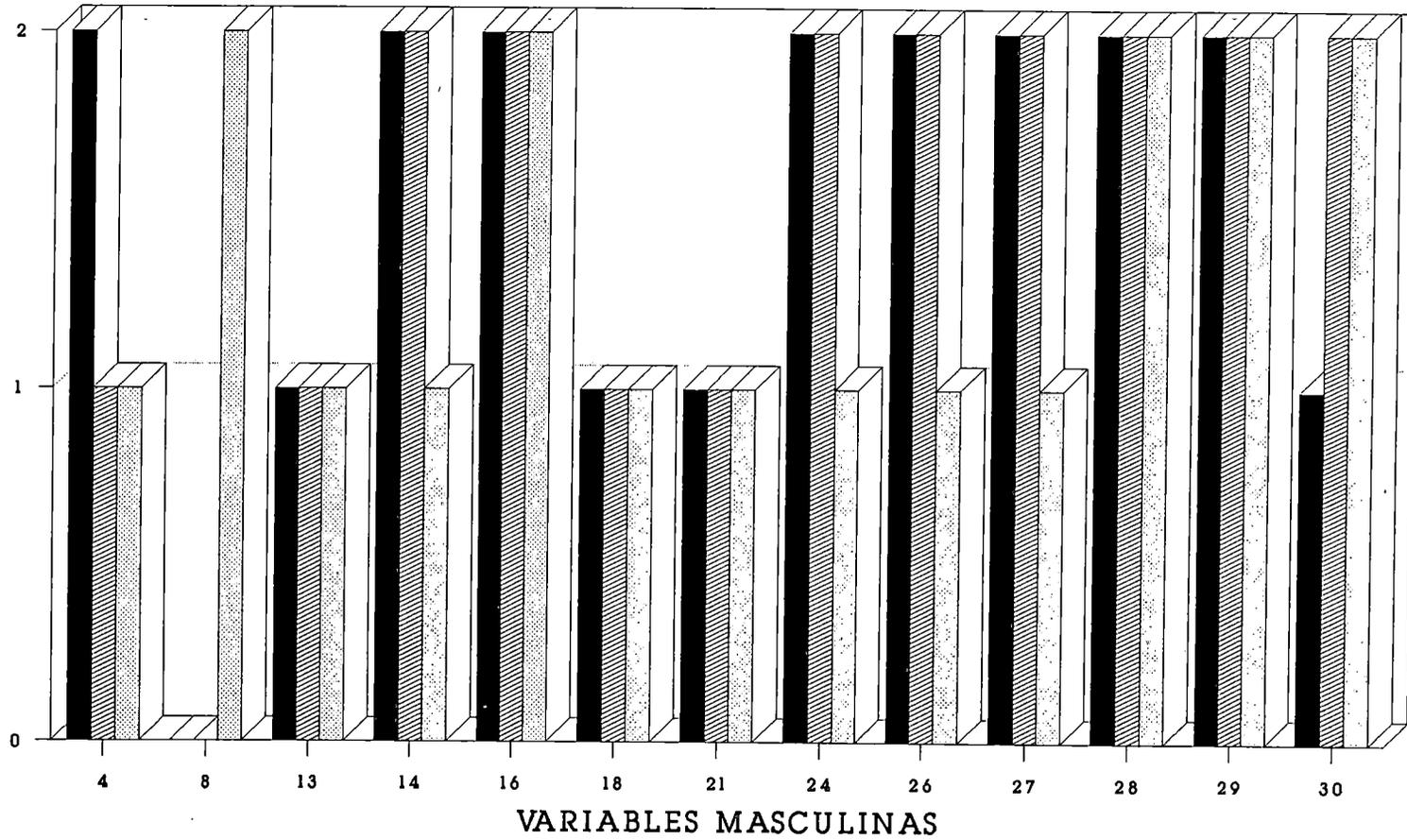
Las variables resistentes al cambio, permaneciendo en su opinión sexista, son solamente dos, la 13 (Agresividad Física) y la 21 (Saltar). Continúan opinando que los chicos son más brutos, pese a que a lo largo de la aplicación de los programas, tanto unos como otras, manifestaban agrado en las situaciones de juego violento y no culpabilizado. En relación al Salto, pudiera ocurrir que en el Programa "Tibicena" no se tratara específicamente, mientras que en el Programa "Guacimara", que sí se trabajó, siempre era un chico quién

conseguía saltar más alto.

En cuanto a la variable 18 (Libertad de Movimiento), tanto el grupo 1 como el 2, permanecen en sus elecciones iniciales superadoras del estereotipo, mientras que el grupo 3 permanece en su coherencia.

Nos llama la atención la evolución de la V_{8M} (Mostrar Decisión) que vemos que inicialmente los grupos 1 y 2 se muestran superadores de la definición estereotipada, mientras que al final de la aplicación del programa opinan que es una cualidad masculina. Si tenemos en cuenta que esta opinión no se consolida y que además en el grupo control aparece inicialmente como no definida para luego en el PT1 y PT2 evolucionar hacia la superación, podemos pensar que su opinión es que, el Mostrar Decisión, es una cualidad compartida por chicos y chicas, aunque la realidad es que durante la aplicación de los programas, los chicos eran quienes fundamentalmente tomaban la iniciativa y esto pudo influir para modificar su opinión inicial.

GRAFICA N° 14
 Modificaciones de los tres
 grupos en el PTI



■ GRUPO 1- 'GUACIMARA' ▨ GRUPO 2- 'TIBICENA' ▩ GRUPO 3- CONTROL

1= SIN CAMBIO 2= SUPERA CONCEPCION SEX.
 0= ADQUIERE CONCEPCION SEXISTA

B) Variables Femeninas: Si nos fijamos en la gráfica n° 15, también se puede comprobar que la eficacia de los programas es similar y diferenciada con respecto al grupo control.

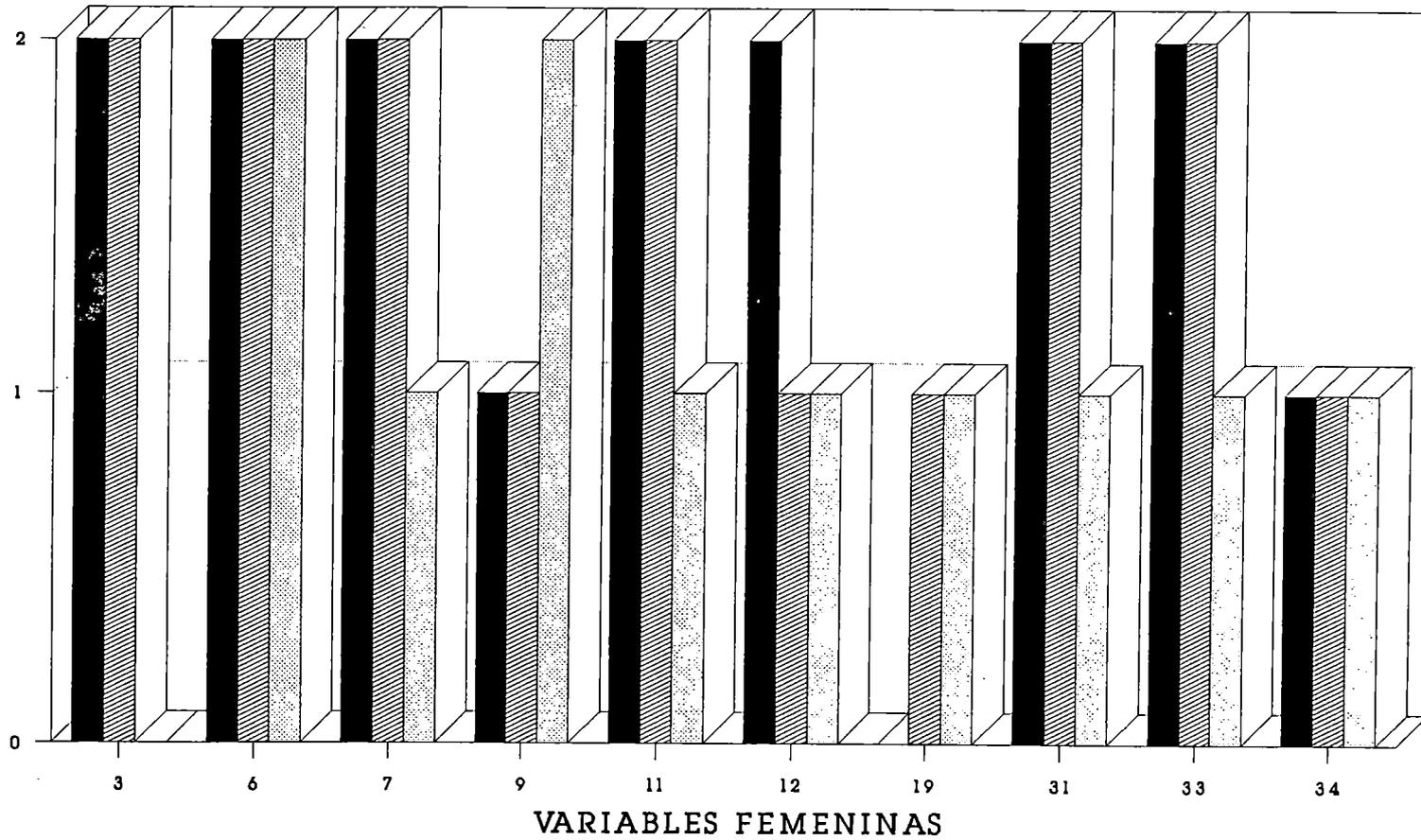
Podemos observar que sólo la variable 6 (Abrazar) se puede considerar de evolución espontánea. Excluyendo ésta, vemos que tanto el grupo 1 como el 2 modifican sus elecciones hacia una concepción superadora del sexismo en las variables 3 (Llorar), 7 (Besar), 11 (Aceptación de Normas), 31 (Expresividad), y 33 (Tareas Minuciosas). Además, el grupo 1 modifica su elección en la variable 12 (Aseo Personal), situación que nos parece lógica ya que, en el Programa "Guacimara", al darle mucha importancia a la actividad corporal, propiciaba que, tanto los chicos como las chicas, sudaran, se mancharan la ropa, etc..., cosas que no ocurrían en el Programa "Tibicena" con actividades fundamentalmente de aula.

La única variable que se resiste a evolucionar hacia una opción superadora del sexismo es la 34 (Memoria Reproductiva).

En cuanto a la variable 9 (Miedo), lo que ocurre es que el grupo control evoluciona hacia la opción superadora del sexismo, de la que ya partían los otros dos grupos al iniciar el trabajo.

En relación a la V_{19F} (Pasividad) del grupo 1, éste adquiere una concepción sexista frente a su opinión inicial. Pensamos que podría deberse a que, aunque existía en este grupo un alto nivel de participación, cuando se proponían actividades típicamente masculinas, habían resistencias por parte de algunas niñas, influyendo esto en su percepción inicial.

GRAFICA N° 15
 Modificaciones de los tres
 grupos en el PTI



■ GRUPO 1- 'GUACIMARA' ▨ GRUPO 2- 'TIBICENA' ▩ GRUPO 3- CONTROL

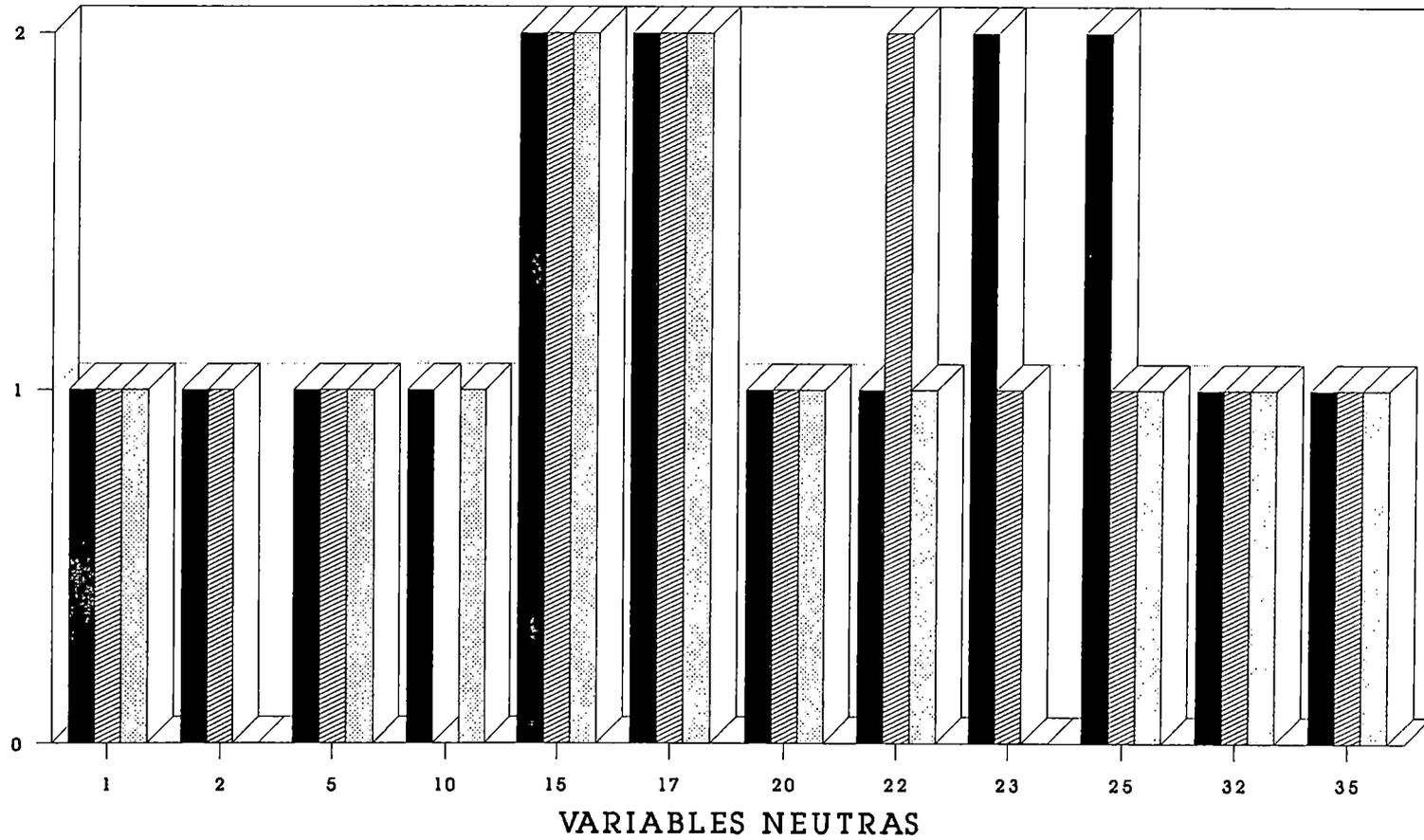
1= SIN CAMBIO 2= SUPERA CONCEPCION SEX.
 0= ADQUIERE CONCEPCION SEXISTA

C) Variables Neutras: En la gráfica n° 16, se pone de manifiesto que las variables neutras apenas experimentan cambios. Excluyendo las variables que evolucionan espontáneamente, la 15 (Agresividad Gestual), y la 17 (Argumentar), el grupo 1 modifica sus elecciones, hacia opciones coherentes con la definición de la variable, en la 23 (Arrastrarse-Rodar) y la 25 (Dificultad de Coordinación). Pensamos que esto es perfectamente lógico ya que ambas variables son de la dimensión motriz, trabajada más en profundidad en el Programa Guacimara.

Por su parte, el grupo 2 se diferencia del 1 en la V_{22N} (Dar Volteretas), realizando elecciones coherentes con la definición, mientras que el grupo 1 permanece en sus elecciones incoherentes, quizás debido a que durante el desarrollo del programa, aunque sí hubo avances a la hora de hacer volteretas, tanto en los niños como en las niñas, ellos las realizaban de forma más arriesgada, dando volteretas en el aire en mayor proporción que las niñas y esta circunstancia puede haber influido en su percepción.

En cuanto a la modificación de la variables V_{10N} (Aislamiento) del grupo 2, ésta puede ser debido a sus experiencias durante la aplicación de los programas. En el grupo 2, había una niña que quería participar en el grupo de chicos y ante la negativa de éstos, se aislaba no queriendo integrarse con las chicas, coincidiendo además con que era la persona que mejores resultados académicos tenía de toda la clase.

GRAFICA N° 16
 Modificaciones de los tres
 grupos en el PTI



■ GRUPO 1- 'GUACIMARA' ▨ GRUPO 2- 'TIBICENA' ▩ GRUPO 3- CONTROL

1= SIN CAMBIO 2= SUPERA CONCEPCION SEX.
 0= ADQUIERE CONCEPCION SEXISTA

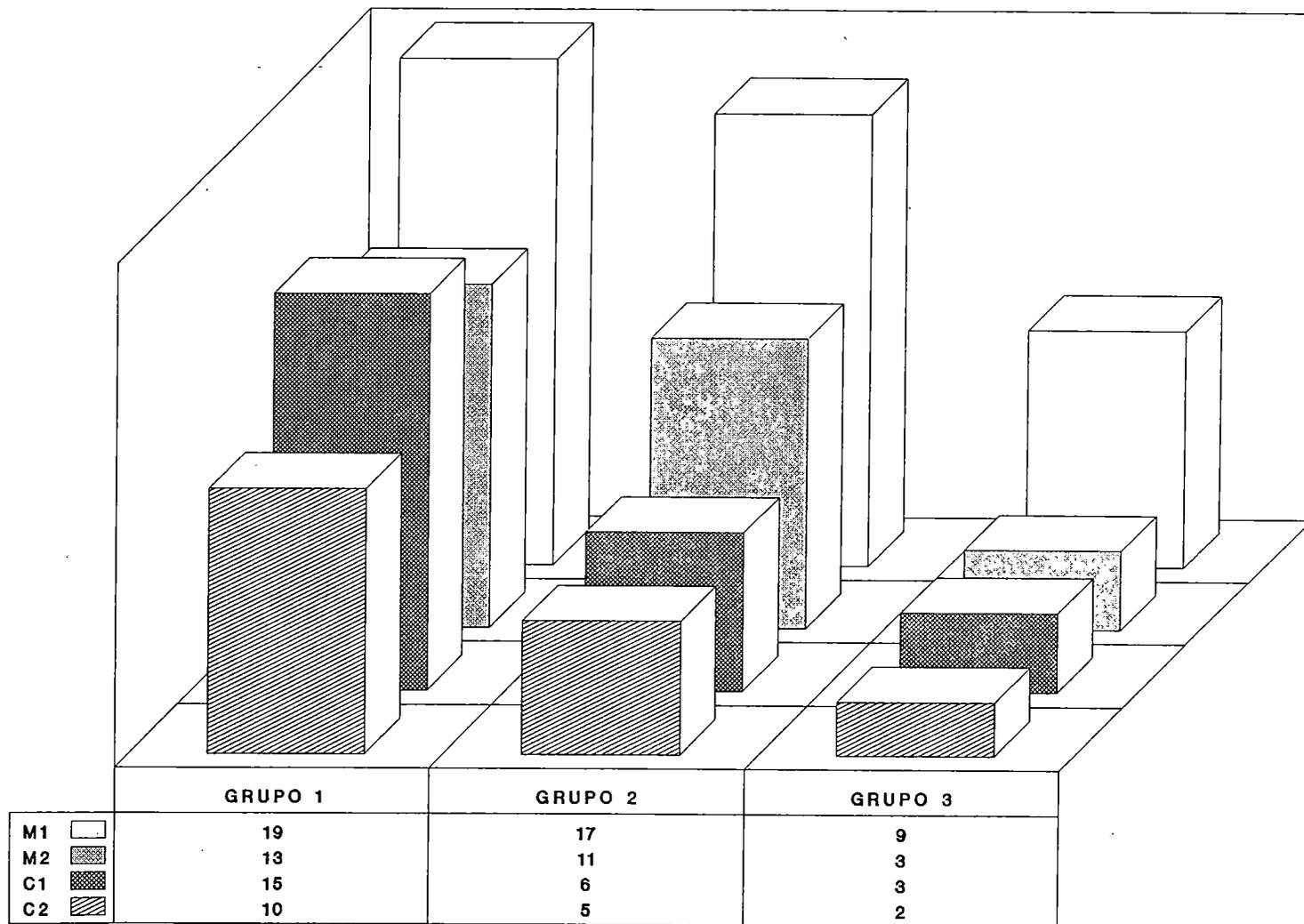
A modo de resumen, ver la gráfica n° 17, donde se reflejan las modificaciones y consolidaciones totales (sin excluir las coincidencias en los tres grupos) y las debidas a la eficacia de los programas (excluyendo las coincidencias en los tres grupos).

Cuadro n° 20: Diferencias entre el Pre-Test y Post Test 1

DIMENSION AFECTIVO-SOCIAL							
INDICADORES	VARIABLES	GR.1		GR.2		GR.3	
		T	PT ₁	T	PT ₁	T	PT ₁
I ₁ : Cooperación	V ₁ N: Tareas grupales	I	I	I	I	I	I
I ₂ : Expresividad	V ₂ N: Gritar	I	I	I	I	X	I
	V ₃ F: Llorar	C	S	C	S	C	C
	V ₄ M: Gesticular	C	S	C	C	C	C
I ₃ : Distancia Corpóral	V ₅ N: Contactos corporales cortos	C	C	C	C	C	C
	V ₆ F: Abrazar	C	S	C	S	C	S
	V ₇ F: Besar	C	S	C	S	I	C
I ₄ : Iniciativa	V ₈ M: Mostrar Decisión	S	C	S	C	X	S
I ₅ : Autonomía Personal	V ₉ F: Miedo	S	S	S	S	C	S
	V ₁₀ N: Aislamiento	I	I	C	I	I	I
I ₆ : Habilidades Sociales	V ₁₁ F: Aceptación de normas	C	S	C	S	X	C
	V ₁₂ F: Aseo Personal	C	S	C	C	C	C
I ₇ : Agresividad	V ₁₃ M: Agresividad Física	C	C	C	C	C	C
	V ₁₄ M: Agresividad Verbal	C	S	C	S	C	C
	V ₁₅ N: Agresividad Gestual	I	C	I	C	I	C
I ₈ : Capacidad Crítica	V ₁₆ M: Opinar	C	S	C	S	C	S
	V ₁₇ N: Argumentar	I	C	I	C	I	C
DIMENSION MOTRIZ		T	PT ₁	T	PT ₁	T	PT ₁
I ₉ : Movilidad	V ₁₈ M: Libertad de movimiento	S	S	S	S	C	C
	V ₁₉ F: Pasividad	S	C	C	C	X	X
I ₁₀ : Agilidad-Destreza	V ₂₀ N: Correr	C	C	C	C	C	C
	V ₂₁ M: Saltar	C	C	C	C	C	C
	V ₂₂ N: Dar volteretas	I	I	I	C	I	I
	V ₂₃ N: Arrastrarse-Rodar	I	C	C	C	C	I
	V ₂₄ M: Tregar	C	S	C	S	C	C
I ₁₁ : Torpeza	V ₂₅ N: Dificultad de coordinación	X	C	C	C	C	C
I ₁₂ : Fuerza	V ₂₆ M: Cargar	C	S	C	S	C	C
	V ₂₇ M: Disputar	C	S	C	S	C	C
DIMENSION COGNITIVA		T	PT ₁	T	PT ₁	T	PT ₁
I ₁₃ : Razonamiento	V ₂₈ M: Razonamiento Matemático	I	S	X	S	I	S
	V ₂₉ M: Razonamiento Espacial	C	S	C	S	C	S
	V ₃₀ M: Razonamiento Social	S	S	C	S	X	S
I ₁₄ : Lenguaje	V ₃₁ F: Expresividad	C	S	I	S	C	C
I ₁₅ : Atención	V ₃₂ N: Persistencia a la tarea	I	I	I	I	I	I
	V ₃₃ F: Tareas minuciosas	C	S	X	S	I	I
I ₁₆ : Memoria	V ₃₄ F: Memoria Reproductiva	C	C	X	X	X	C
	V ₃₅ N: Resumir	I	I	I	I	I	I

GRAFICA N° 17

Modificaciones y consolidaciones totales (M1 y C1) y debidas a la eficacia de los programas (M2 y C2)



M1= Modificaciones Totales; C1 =Consolidaciones Totales

M2= Eficacia Programa 1 año; C2= Eficacia Programa 2º año

3.4.6.- Cambios que se consolidan en cada grupo.

Observando el cuadro n° 21, podemos ver las variables que han evolucionado hacia opciones no sexistas (atribuidas a la eficacia de los programas) y que han consolidado dichas opciones. Así pues, tenemos los siguientes resultados.

De las 13 variables del grupo 1:

- * V_{3F}, Llorar: Se consolida.
- * V_{4M}, Gesticular: No se consolida.
- * V_{7F}, Besar: Se consolida.
- * V_{11F}, Aceptación de normas: Se consolida.
- * V_{12F}, Aseo Personal: No se consolida.
- * V_{14M}, Agresividad Verbal: Se consolida.
- * V_{23N}, Arrastrarse-Rodar: Se consolida.
- * V_{24M}, Trepar: Se consolida.
- * V_{25N}, Dificultad de Coordinación: Se consolida.
- * V_{26M}, Cargar objetos pesados: Se consolida.
- * V_{27M}, Disputar por un objeto: No se consolida.
- * V_{31F}, Expresividad Verbal: Se consolida.
- * V_{33F}, Tareas minuciosas: Se consolida.

Es decir, diez se consolidan y tres no se consolidan.

De las 11 variables del grupo 2:

- * V_{3F}, Llorar: No se consolida.
- * V_{7F}, Besar: Se consolida.
- * V_{11F}, Aceptación de normas: No se consolida.
- * V_{14M}, Agresividad verbal: No se consolida.
- * V_{22N}, Dar volteretas: No se consolida.
- * V_{24M}, Tregar: Se consolida.
- * V_{26M}, Cargar objetos pesados: Se consolida.
- * V_{27M}, Disputar por un objeto: Se consolida.
- * V_{30M}, Razonamiento Social: Se consolida.
- * V_{31F}, Expresividad: No se consolida.
- * V_{33F}, Tareas minuciosas: No se consolida.

Es decir, cinco se consolidan y seis no se consolidan.

De las 3 variables del grupo 3:

- * V_{8M}, Mostrar Decisión: Se consolida.
- * V_{9F}, Miedo: Se consolida.
- * V_{30M}, Razonamiento Social: No se consolida.

Es decir, dos se consolidan y una no se consolida.

Curiosamente, los dos cambios que se consolidan son variables que en los otros dos grupos también presentan elecciones no sexistas.

Estos resultados nos permiten decir que, transcurrido un año de la aplicación de los programas, se manifiesta más eficaz el aplicado al grupo 1. Es evidente que el grupo que presenta mayor diferencia respecto a su posición inicial es dicho grupo.

La dificultad en consolidar las creencias puede estar en relación a lo expresado por Bigler y Liben (1990) en su estudio sobre los rasgos, ocupaciones, actividades y juguetes apropiados a cada sexo, que pone de manifiesto que incluso con una intervención relevante, los niños/as tienen todavía dificultad en procesar y/o recordar el material que es incoherente con los estereotipos ocupacionales de la sociedad y que incluso con programas largos e intensivos, los efectos son en realidad bastante limitados.

Estudios anteriores de Liben y Bigler (1987) ya habían sugerido que en contraste con diversos cambios reales con respecto a los roles que hombres y mujeres desempeñan en la sociedad, los cambios en la tipificación de género de los niños y niñas han sido mínimos.

La edad de los sujetos con los que hemos intervenido es una dificultad añadida, tal y como lo expresa Katz (1986) que, habiendo revisado diferentes estudios sobre el cambio de estereotipos, plantea que, en general, tienen mayor éxito los programas que se aplican en edades tempranas y esto porque en la infancia tardía o temprana adolescencia hay una regresión a papeles sexuales más tradicionales.

Si a la dificultad de la edad, añadimos la imposibilidad de realizar un trabajo con padres y madres, limitándonos al ámbito escolar, pocos cambios se pueden consolidar, ya que las investigaciones disponibles sugieren que los materiales

curriculares y programas designan que, el incremento de igualdad sexual no tiene particularmente éxito en los cambios de las conductas de rol genérico del alumnado (Klein, 1985).

Por otra parte, las fuentes de influencia social, siempre presentes, serán más poderosas que un programa aplicado durante un curso académico. El niño y la niña se desenvuelve en un medio social rigurosamente sexista, con una fuerte presencia de los medios de comunicación y con una estructura familiar e incluso de la propia escuela, que refuerzan los comportamientos y modos de relación diferenciados en función del sexo de las personas.

Podemos ver la eficacia de los programas en cuanto a la consolidación de los cambios experimentados tras su aplicación en la gráfica nº 17.

Cuadro n° 21

	GRUPO 1			GRUPO 2			GRUPO 3		
	T	PT ₁	PT ₂	T	PT ₁	PT ₂	T	PT ₁	PT ₂
V ₁ N	I	I	C	I	I	I	I	I	I
V ₂ N	I	I	I	I	I	I	X	I	I
V ₃ F	C	S	S	C	S	C	C	C	C
V ₄ M	C	S	C	C	C	C	C	C	C
V ₅ N	C	C	C	C	C	C	C	C	C
V ₆ F	C	S	S	C	S	C	C	S	C
V ₇ F	C	S	S	C	S	S	I	C	S
V ₈ M	S	C	S	S	C	S	X	S	S
V ₉ F	S	S	S	S	S	S	C	S	S
V ₁₀ N	I	I	I	C	I	I	I	I	I
V ₁₁ F	C	S	S	C	S	C	X	C	C
V ₁₂ F	C	S	C	C	C	C	C	C	C
V ₁₃ M	C	C	C	C	C	C	C	C	C
V ₁₄ M	C	S	S	C	S	C	C	C	C
V ₁₅ N	I	C	I	I	C	I	I	C	I
V ₁₆ M	C	S	S	C	S	S	C	S	C
V ₁₇ N	I	C	C	I	C	I	I	C	I
V ₁₈ M	S	S	S	S	S	S	C	C	S
V ₁₉ F	S	C	S	C	C	C	X	X	C
V ₂₀ N	C	C	C	C	C	C	C	C	C
V ₂₁ M	C	C	S	C	C	S	C	C	C
V ₂₂ N	I	I	C	I	C	I	I	I	I
V ₂₃ N	I	C	C	C	C	C	C	I	C
V ₂₄ M	C	S	S	C	S	S	C	C	C
V ₂₅ N	X	C	C	C	C	C	C	C	C
V ₂₆ M	C	S	S	C	S	S	C	C	C
V ₂₇ M	C	S	C	C	S	S	C	C	C
V ₂₈ M	I	S	S	X	S	X	I	S	S
V ₂₉ M	C	S	S	C	S	C	C	S	C
V ₃₀ M	S	S	S	C	S	S	X	S	X
V ₃₁ F	C	S	S	I	S	I	C	C	I
V ₃₂ N	I	I	I	I	I	I	I	I	I
V ₃₃ F	C	S	S	X	S	X	I	I	I
V ₃₄ F	C	C	S	X	X	S	X	C	C
V ₃₅ N	I	I	I	I	I	I	I	I	I

3.4.7.- Evolución espontánea.

Al final del primer año de trabajo, hay seis variables en las que los tres grupos son coincidentes, realizando elecciones no sexistas y que por lo tanto no se puede atribuir su modificación a la aplicación de los programas, estas variables son:

	Índice	Indicador	Dimensión
V _{6F} ,	Abrazar	D. Corporal	Afectivo-social
V _{15N} ,	A. Gestual	Agresividad	Afectivo-social
V _{16M} ,	Opinar	C. Crítica	Afectivo-social.
V _{17N} ,	Argumentar	C. Crítica	Afectivo-social
V _{28M} ,	R. Matemático	Razonamiento	Cognitiva
V _{29M} ,	R. Espacial	Razonamiento	Cognitiva

Ninguna de las variables pertenece a la dimensión motriz. Esto nos puede hacer pensar que la interacción niño-niña que se da en nuestras aulas influye en algunas de las expectativas de comportamiento respecto al otro sexo, pero debido a la falta de actividades corporales o deportivas que existen en las escuelas, o que cuando se dan, se realizan, la mayoría de las veces, separadas por sexos, nos encontramos que el cambio en la dimensión motriz es muy difícil que ocurra sin un programa específico, viéndose claramente que el grupo control no evoluciona hacia opciones superadoras del sexismo en ninguna de las variables de esta dimensión.

3.5.- CONCLUSIONES

1.- Los resultados del perfil inicial de los tres grupos confirman la rigidez de los roles de género, diferenciando claramente las conductas y características asignadas a niños y a niñas.

2.- La sobrevaloración de lo masculino y, como consecuencia la resistencia a modificar sus opiniones respecto a estas cualidades, se pone de manifiesto en la alta coincidencia que presenta los tres grupos.

3.- Los niños y niñas tienden a polarizar las conductas para uno u otro sexo, teniendo dificultades en asignarlas inicialmente como válidas para los dos, por lo que no comparten nuestra definición de variables neutras.

4.- Como consecuencia de la escasa planificación de actividades mixtas, en la escuela actual, en relación a la dimensión motriz, se dificulta el cambio de actitudes en la misma, como lo demuestra la nula evolución espontánea en las variables de referencia. Las actividades en relación con la dimensión motriz continúan siendo las más segregadas en la escuela actual.

5.- La agresividad física es la única característica incuestionablemente asociada al género masculino.

6.- En cuanto a la estabilidad de los cambios producidos por los programas, el paso del tiempo ocasiona una pérdida de los efectos de los mismos, por lo que se necesitaría una aplicación más continuada para consolidar su eficacia y contrarrestar la influencia sexista de los diferentes ámbitos en que se desenvuelve el individuo.

7.- La participación igualitaria de niños y niñas en juegos tipificados genéricamente favoreció la cooperación y relación entre unos y otras a la vez que flexibilizó sus concepciones sexistas, primando el placer de jugar.

8.- Nos hemos visto obligado a ofrecer refuerzos positivos a las niñas para aumentar su autoestima, ya que, normalmente, ellas tratan de permanecer al margen, abrumadas por las iniciativas de los niños que se muestran más activos, acaparadores de la palabra y procurando imponer sus puntos de vista.

9.- Se confirma nuestra primera hipótesis de que los programas coeducativos favorecen los cambios de actitudes respecto al sexo opuesto y propician la flexibilización de los roles de género.

10.- La segunda hipótesis no ha sido verificada totalmente, ya que por una parte, los dos programas han demostrado una eficacia similar, mientras que por otra parte, a largo plazo el programa corporal se manifiesta más eficaz

en cuanto a la consolidación de los cambios en relación a los roles de género. Presumiblemente la eficacia de los programas mejoraría con la combinación de técnicas cognitivas y corporales. Incluir actividades de tipo cognitivo asociadas a otras centradas en la relación y vivencia corporal rompería moldes y acabaría con ese dualismo absurdo que culpabiliza y discrimina nuestros juegos, nuestra forma de expresarnos, nuestras preferencias deportivas, etc.

3.6.- REFLEXIÓN FINAL

Una vez finalizado el trabajo, aprovechando la experiencia que nos da la relación directa con los niños y niñas, así como con el entorno educativo en el que se desarrollan, y analizando las conclusiones podemos valorar los aciertos y errores cometido y de esta reflexión nos surge algunas propuestas:

1.- Es fundamental propiciar la reflexión sobre la diferenciación genérica, cuestionando sus creencias y prejuicios con referencias a aspectos de la realidad social para conseguir modificar dichos prejuicios.

2.- Es necesario un cambio de actitud en los agentes educativos, mostrándose cercano a los intereses de los niños y niñas y respetuoso de sus opiniones, estando disponible a sus demandas, para generar un clima que favorezca la expresión de sentimientos.

3.- Es fundamental no culpabilizar la agresividad sino encauzarla a través de situaciones lúdicas para que no suponga una barrera en la relación entre los escolares.

4.- Por nuestra experiencia consideramos que es fundamental un trabajo, previo a la aplicación de los programas, de entrenamiento de las personas conductoras de los mismos, que conlleve un análisis de sus propias conductas

sexistas para no ser agentes reproductores de estereotipos.

5.- La eficacia de los programas aumentará si el profesorado, aprovechando los temas transversales, ejerce un planteamiento coeducativo del curriculum.

6.- Consideramos fundamental la implicación de padres y madres para la eficacia de la intervención y, aunque sabemos que es una tarea complicada se requeriría un programa específico para ello y desarrollado de forma paralela al que se realiza con sus hijos/as.

7.- La relación entre personas de diferente sexo influye en el cambio de actitudes respecto a los roles de género, manifestándose por la evolución espontánea de algunas variables, lo que refuerza la importancia de la escuela mixta como elemento favorecedor de la igualdad de oportunidades.

8.- Es necesario forzar la relación entre chicos y chicas durante el desarrollo de las sesiones de los programas, no se puede dejar que formen grupos espontáneos, ya que tienden a la segregación por sexo.

9.- Dada la polarización que se produce en la asignación de conductas para uno u otro sexo, conseguiríamos una mayor eficacia del programa si nos centráramos en aquellas claramente sexistas, obviando las que a juicio del adulto tienen la consideración de neutras.

4.- BIBLIOGRAFÍA

4.1.- BIBLIOGRAFÍA RESEÑADA

ACKER, S. (1983). "Women. The others academics", **Women Studies International Forum**, 6, 191-201.

ALABAT I RAMÓN M. CONCEPCIÓ (1989). **Estudio de las diferencias sexuales y de las influencias psicosociales en la utilización del espacio**, 6-12. V Jornadas de Pedagogía Operatoria, IMIPAE, Barcelona.

ARAGONES, A. (1991). "Si quieres puedes", **Cuentos para la igualdad**. Colectivo Harimaguada. Cicec Tamonante. La Laguna.

BADINTER, Elisabeth (1993). **La identidad masculina**. Alianza Editorial. Madrid.

BARBERÁ, E. y MAYOR, L. (1988). "Consideraciones sobre la motivación de logro y el autoconcepto de género", **Boletín de Psicología**, 15, 41-58.

BARCUS, F.E. (1983). **Images of the life on children's television. Sex roles, minorities and familias**. Nueva York: Praeger.

- BARRAGÁN, F. (1988). **Las teorías sexuales infantiles, la información sexual y las teorías implícitas de los adultos sobre sexualidad y educación sexual: Bases para el diseño curricular de la educación sexual en el Ciclo Medio de la E.G.B.** La Laguna: Tesis Doctoral, Universidad de La Laguna.
- BARRAGÁN, F. (1989). "Conocimiento social, sexismo y literatura infantil", **Cuadernos de literatura infantil y juvenil, n° 11, Nov. 89, 8-12.** Barcelona: Ed. Fontalba.
- BARRAGÁN, F. y DOMÍNGUEZ, Clara (1993). **Niñas, niños, maestros, maestras. Una propuesta de Educación sexual.** Sevilla: Diada Editorial.
- BELSKY, J. (1980). "Child maltreatment: An ecological integration", **American Psychology, 35, 320-335.**
- BEM, S.L. (1972). **Psychology looks at sex roles: Where have all the androgynous people gone.** Paper presented at the UCLA Symposium on women, Los Angeles, Mayo.
- BEM, S.L. (1974). "The measurement of psychological androgyny", **Journal of Consulting and clinical Psychology, 42, 155-162.**

- BEM, S.L. (1975). "Sex-role adaptability: One Consequence of psychological androgyny", **Journal of Personality and Social Psychology**, 31, 634-643.
- BEM, S.L.; MARTYNA, W. y WATSON, C. (1976). "Sex-typing and androgyny: Further explorations of the expressive domain", **Journal of Personality and Social Psychology**, 34, 1016-1023.
- BENBOW, C.P. y STANLEY, J.C. (1980). "Sex differences in mathematics ability: Fact or artifact?", **Science**, 210, 1262-1264.
- BENBOW, C.P. y STANLEY, J.C. (1982). "Consequences in high school and college of sex differences in mathematical reasoning ability: A longitudinal perspective", **American Educational Journal**, 19, 598-622.
- BENBOW, C.P. y STANLEY, J.C. (1983). "Sex differences in mathematical reasoning ability: More facts", **Science**, 222, 1029-1031.
- BERK, R.A. y BERK, S.F. (1978). "A simultaneous equation model for the division of household labor", **Sociological Methods and research**, 6, 431-468.

BERNSTEIN, A. (1984). "Foundation support for administrative advancement: A mixed record", en A. Tinsley, C. Secor y S. Kaplan (eds): **Women Higher Education Administration**. San Francisco: Jossey-Bass.

BENF, A. (1974). "Doctor, lawyer, householdrudge", **Journal of Communication**, 24(2), 142-145.

BIGLER, R.S. y LIBEN, L.S. (1990). "The role of attitudes and interventions in gender-schematic processing"

BLOCK, J.H. (1973). "Conceptions of sex role. Some cross-cultural and longitudinal perspective", **American Psychologist**, 1, 152-526.

BLOCK, J.H. (1979). "Issues, problems and pitfalls in assessing sex differences: A critical review of the psychology of sex differences". **Merril-Palmer Quarterly**, 22, 283-308.

BONAL, X. (1993). "La discriminación sexista en la escuela primaria", en **Signos. Teoría y Práctica de la educación**, 8/9, 140-147. Madrid: MEC. Dirección Gral. de Renovación Pedagógica. Subdirección Gral. de Formación del Profesorado.

BRULLET, C. y SUBIRATS, M. (1990). **La Coeducación**. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

CHENEY, G.A. (1983). **Televisión in American Society**. New York: F. Watts.

CLARKE-STEWART, K.A. (1980). "The father's contribution to children's cognitive and social development in early childhood", en F.A. Pedersen (ed): **The Father-Infant Relationships: Observational Studies in the Family Setting**. Nueva York: Praeger.

COHEN, J. (1985). "Some Statistical issues in psychological research", en B.B. Woleman (ed): **Handbook of clinical Psychology**. Nueva York: Mc Graw-Hill.

COLECTIVO HARIMAGUADA (1986). **Harimaguada. Programa de educación sexual en la escuela**. Santa Cruz de Tfe.: Consejería de Educación, Cultura y Deporte. Dirección Gral. de Promoción Educativa. Gobierno de Canarias.

COLECTIVO HARIMAGUADA (1989). **Evaluación Técnica del programa Harimaguada**. Sin publicar.

COLECTIVO HARIMAGUADA (1991). **Educación afectivo-sexual en la etapa primaria. Guía didáctica del profesorado**. Sta. Cruz de Tfe.: C. de Educación, Cultura y Deporte. Direc. Gral. de Promoción Educativa. Gobierno de Canarias.

- COMFORT, A. Y COMFORT, J. (1990). **El adolescente. Sexualidad, vida y crecimiento.** Barcelona: Ed. Blume.
- COOK, A.; FRITZ, J.J.; MCCORNACK, B.L. y VISPERAS, C. (1985). "Early gender differences in the functional usage of language", **Sex Roles**, 12, 909-915.
- CORBIN, C. y NIX, C. (1979). "Sex-typing of physical activities and success predictions of children before and after cross-sex competition", **Journal of sport Psychology**, 1, 43-52.
- COVERMAN, S. (1985). "Explaining Husband's participation in domestic labor", **Sociological Quarterly**, 26, 81-97.
- CRANE, M. y MARKUS, H. (1982). "Gender identity: The benefits of a self-schema approach", **Journal of Personality and Social Psychology**, 43, 1195-1197.
- CRATTY, B. (1968). **Psychology and Physical Activity.** New Jersey: Englewood Cliffs.
- CUBERO, Rosario (1989). **Como trabajar con las ideas de los alumnos.** Sevilla: Diada Editorial.
- DOMINICK, J.R. y RAUCH, G.E. (1972). "The image of women in network TV Commercials", **Journal of Broadcasting**, 16(3), 259-265.

DOWNS, A.C. (1981). "Sex role stereotypy on prime-time television", **Journal of Genetic Psychology**, 138(2), 253-258.

EDWARDS, C.P. y WHITING, B.B. (1988). **Children of different world's**. Harvard University Press.

EMMOTT SHELAGH (1990). "Sex differences in children's play: implications for cognition", **International Journal of women's studies**, 8, 449-456.

ESCARTÍ, A. (1984). **Análisis diferencial de la interacción familiar y la Autoestima según las variables de edad, sexo y nivel sociocultural**. Tesis doctoral, Facultad de Psicología, Universidad de Valencia.

ESCARTÍ, A.; MUSITU, G. y GRACIA, E. (1988). "Estereotipos sexuales y roles sociales", en J. Fernández (Coord): **Nuevas perspectivas en el desarrollo del sexo y el género**, pp 205-226. Madrid: Ed. Pirámide.

FAGOT, B.I. (1977). "Consequences of moderate cross-gender behavior in preschool children", **Child Development**, 48, 902-907.

FAGOT, B.I. (1981). "Continuity and change in play styles as a function of sex of child", **International Journal of behavioral Development**, 4, 37-43.

- FASTING, K. (1991). "El deporte y la cultura femenina", **Mujer y Deporte**, 39-50. Barcelona: Ajustament de Barcelona. Regidoria d'Edicions i Publicacions.
- FEINGOLD, A. (1988). "Cognitive gender differences are disappearing, **American Psychologist**, 43, 95-103.
- FERNÁNDEZ, J. (1988). "Desarrollo sexual y de género: procesos de sexuación y asignación de género", en J. Fernández (Coord): **Nuevas perspectivas en el desarrollo del sexo y género**, 25-46. Madrid: Ed. Pirámide.
- FREEMAN, B.C. (1977). "Faculty women in the american University: Up the down staircase", en P.G. Albacha (ed): **Comparative Perspectives on the Academic Profession**. Nueva York: Praeger.
- GALAMBOS, N.L.; ALMEIDA, D.M. y PETERSEN, A.C. (1990). "Masculinity, Femininity, and sex role attitudes in early adolescence: Exploring gender intensification", **Child Development**, 61, 1905-1914.
- GARCÍA, M. (1987). "Aspectos Sociológicos de la mujer en la alta competición", **Mujer y Deporte**, pp 21-51. Madrid: Ministerio de cultura. Instituto de la Mujer.

- GARCÍA, A. (1988). **Lenguaje y discriminación sexual**. Barcelona: Ed. Montesinos.
- GARCÍA, M.V. (1992). **El método experimental en la investigación psicológica**. Barcelona: PPU
- GEERKEN, M. y GOVE, W.R. (1983). **At Home and at Work: The Family's Allocation of Labor**. Nueva York: Sage.
- GOBIERNO DE CANARIAS (1991). **Diseños Curriculares Bases. Educación primaria**. Santa Cruz de Tfe: Gobierno de Canarias. Consejería de Educación, Cultura y Deportes.
- GLASS, G.V. y STANLEY, J.C. (1979). **Métodos estadísticos aplicados a las Ciencias Sociales**. Madrid: Prentice-Hall International.
- GRACIA, E.; MUSITU, G y ESCARTÍ, A. (1988). "La socialización en la familia: técnicas de disciplina en función del sexo", en J. Fernández (Coord): **Nuevas perspectivas en el desarrollo del sexo y género**, pp 227-248. Madrid: Ed. Pirámide.
- GRANT, L. (1983). "Gender roles and statuses in school children's peer interactions", **Western Sociological Review**, 14, 58-76.

HAUGH, S.S.; HOFFMAN, C.D. y COWAN, G. (1980). "The eye of the very young beholder: Sex typing of infants by young children", **Child Development**, 51, 598-600.

HEILBRUM, A.B. y PITMAN, D. (1979). "Testing some basic assumptions about psychological androgyny", **Journal of Genetic Psychology**, 135, 175-188.

HERKOWITZ, J. (1978). "Sex role expectations and motor behavior of the young child", en M. Ridenour (ed): **Motor development: Issues and applications**, pp 83-98. Princeton NJ: Princeton University Press.

HO, R. (1981). "Sex, sex-role typing, and children's problem-solving behavior", **The Journal of Social Psychology**, 115, 219-226.

HURLOCK, Elizabeth B. (1978). **Desarrollo del niño**. México: Ed. Mc. Graw-Hill de México S.A.

HUSTON, A.C. (1983). "Sex-typing", en P.H. Mussen (Ed): **Handbook of Child Psychology, Vol IV**, Nueva York: Wiley.

ICKES, W. y BARNES, R.D. (1978). "Boys and girls together and alienated: On enacting stereotyped sex roles in mixed-sex dyads", **Journal of Personality and Social Psychology**, 36, 669-683.

IGNICO, A.A. (1990). "The Influence of gender-role perception on activity preferences of children", **Play an Culture**, 3, 302-310.

INSTITUTO DE LA MUJER (1987). **Plan para la igualdad de oportunidades de las mujeres (1988-1990)**, Madrid: Ministerio de Cultura.

INSTITUTO DE LA MUJER (1992). **La mujer en cifras**, Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.

IZARRA, M. (1990). "El papel de la escuela en la fijación de los roles de género", **Tahor**, 17, 6-8.

JACKLIN, C.N. (1989). "Female and Male: Issues of Gender", **American Psychologist**, Vol 44, 2, 127-133.

JACKLIN, C.N. y MACCOBY, E.E. (1978). "Social behavior at 33 months in same-sex and mixed-sex dyads", **Child Development**, 49, 557-569.

JIMÉNEZ, J.E. y ARTILES, C. (1989). "Diferencias sexuales en madurez escolar y su influencia en el aprendizaje de la lectescritura", **Síntesis**, nº 22, pp 25-38.

- JODELET, D. (1984). "La representación social: fenómenos, concepto y teoría", en Moscovici, **Psicología Social II**, Barcelona:Paidós
- KATZ, P. A. (1986). "Modification of children's gender-stereotyped behavior: General issues and research considerations", **Sex roles**, vol 14, 11/12, 591.602.
- KATZ, P.A. y WALSH, P.V. (1991). "Modification of children's gender-stereotyped behavior", **Chil Development**, 62, 338-351.
- KIMMEL, M.S. (ED.) (1987). "Changing Men, New Directions in Research on Men and Masculinity", **Sage Focus edition**, p.12.
- KLEIN, S. (1985). **Handbook for Achieving sex Equity Through Education**, Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- KUHN, D.; NASH, S.C. y BRUCKEN, L. (1979). "Sex role concepts of two and three-year olds", **Chil Development**, 49, 445-451.
- LAFRANCE, M. y CARMEN, B. (1980). "The nonverbal display of psychological androgyny", **Journal of Personality and Social Psychology**, 38, 36-49.

- LAPIERRE, A. y AUCOUTURIER, B. (1980). **El cuerpo y el inconsciente en educación y terapia**. Barcelona: Ed. Científico-médica.
- LEVER, J. (1978). "Sex differences in the complexity of children's play and games", **American Sociological Review**, 43, 471-483.
- LIBEN, L.S. y BIGLER, R.S. (1987). "Reformulating children's gender schemata", **Child Development**, 38, 89-105.
- LÓPEZ, F. (1984). "La adquisición del rol y la identidad sexual: función de la familia", **Infancia y Aprendizaje**, n° 26, pp 65-75.
- LÓPEZ, F. (1985). **La formación de los vínculos sociales**. Madrid: Servicio de publicaciones del MEC.
- LÓPEZ, F. (1988). "Adquisición y desarrollo de la identidad sexual y de género", en J. Fernández (coord): **Nuevas perspectivas en el desarrollo del sexo y del género**. Madrid: Pirámide.
- LUEPTOW, L.B. (1984). **Adolescent Sex Roles and Social Change**. Nueva York: Columbia University Press.

LLOYD, Bárbara (1986). "Diferencias sexuales en el desarrollo", en J. Palacios, A. Marchesi, M. Carretero, **Psicología evolutiva II. Desarrollo cognitivo y social del niño**. Madrid: Alianza Editorial.

LLOYD, B. Y DUVEEN, G. (1993). "An ethnographic approach to social representations", en G. Breakwell y D. Canter (edit) **Empirical approaches to social representations**. Oxford: Clarendon Press.

MACCOBY, Eleanor E. (1988). "Gender as a social category", **Developmental Psychology**, vol 24, 6, 755-765.

MACCOBY, E.E. (1990). "The role of gender identity and gender constancy in sex-differentiated development", **Child Development**, 47, 5-20.

MACCOBY, E.E. y JACKIN, C.N. (1974). **The Psychology of sex differences**. Stanford, CA: Stanford University Press.

MANSTEAD, A.S.R. y McCULLOCH (1981). "Sex-role stereotyping in British television advertisements", **British Journal of Social Psychology**, 20, 171-180.

MAÑERU, A. (1991). "Lenguaje en la escuela: Sexismo en el lenguaje", **Infancia y Sociedad**, nº 10, 17-23. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales. Dirección General de Protección Jurídica del Menor.

MARCOS, J. (1991). "El difícil camino de la igualdad: Algunos aspectos de la práctica deportiva femenina en Barcelona", en Rosa Rello (Coord): **Mujer y Deporte**. Barcelona: Ajuntament de Barcelona, Regidoria d'Edicions i Publicacions.

MARIN, Cristina (1991). "La representación de la niña en la publicidad", **Infancia y Sociedad**, n° 10, 53-66. Ministerio de Asuntos Sociales. Madrid: Dirección General de Protección Jurídica del Menor.

MARQUES, J.V. (1991). "Varón y Patriarcado", en Josep-Vicent Marqués y Raquel Osborne: **Sexualidad y sexismo**. Madrid: Universidad Nacional de Educación a distancia. Fundación Universidad-Empresa.

MARTIN, C.L.; WOOD, C.H. y LITTLE, J.K. (1990). "The Development of gender stereotype Components", **Child Development**, 61, 1891-1904.

MARTÍNEZ, Luz. y ALBERDI, INÉS (1988). **Guía didáctica para una orientación no sexista**. Madrid: MEC.

MATHES, S. (1982). "Imagen del cuerpo y estereotipos sexuales", en C. Oglesby: **Le sport et la femme. Du mythe à la réalité**. Paris: Vigot.

MEECE, J.L. (1987). "The influence of school experiences on the development of gender schemata", **Chil Development**, pp 57-73.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989). **Diseño Curricular Base. Educación Primaria**. Madrid: MEC.

MILLER LIFE REPORT ON WOMEN IN SPORTS (1985). Iselin, NJ: New World Decisions, Ltd.

MISCHEL, W. (1970). "Sex-typing and socialization", en P.H. Mussen (eds): **Carmichael's manual of child psychology**, vol. 2. Nueva York: Wiley.

MONEY, J. y EHRHARDT, A. (1982). **Man and Woman. Boy and girl**. The John Hopkins University Press: Baltimore.

MOORE, K. y SAWHILL, I. (1976). "Implications of Women's Employment for home and family life", en **Women and the American Economy**, Prentice-Hall.

MORGAN, M. (1987). "Televisión, sex-role attitudes, and sex-role behavior", **Journal of Early Adolescence**, 7 (3), 269-282.

MORENO, M. (1986). **Como se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela**. Barcelona: Icaria edit. S.A.

- MOSCOVICI, S (1983). "The Phenomenon of social representations", in **Social Representations**, (Ed. R. Farr and S. Moscovici), pp 3-69. Cambridge University Press.
- MUSITU, G. (1984). **Tipología de la interacción familiar y autoestima**, III Congreso Internacional de AEDES, Madrid, 376-381.
- NELSON-LEGALL, S. y DeCOOK, P. (1987). "Same-sex and Cross-sex help exchanges in the Classroom", **Journal of Educational Psychology**, 79, 67-71.
- NICHOLSON, J. (1987). **Hombres y Mujeres: ¿Hasta qué punto son diferentes?**. Barcelona: Ed. Ariel.
- OGLESBY, Carde A. (1982). **Le sport et la femme. Du mythe à la réalité**. Paris: Ed. Vigot.
- ORLOFSKY, J.L. y WINDLE, M.F. (1978). "Sex-role orientation, behavioral adaptability and personal adjustment", **Sex Roles**, 4, 801-811.
- ORLOFSKY, J.L. y O'HERON, C.A. (1987). "Stereotypic and Nonstereotypic sex role trait and behavior orientations: Implications for personal adjustment", **Journal of personality and Social Psychology**, 52, 1034-1042.

- PAOLA, T. 1982). **Oliver Button es un nena**. Madrid: Ed. Miñón.
- PARKE, R.D. y SAWIN, D.B. (1980). "The family early infancy: Social interactional and attitudinal analyses", en F.A. Pedersen (ed): **The Father-infant relationship:observational studies in the family setting**. Nueva York: Praeger.
- PARKE, R.D. y SUOMI, S.J. (1981). "Adult male-infant relationships: human and nonhuman primate evidence", en K. Inmmelman et al. (eds): **Behavioral development. The Bielefeld interdisciplinary project**, Nueva York: Cambridge University Press.
- PEDERSEN, F.A. (1980). **The father-infant relationships: Observational studies in the famili setting**. Nueva York: Praeger
- PITCHER, E. y SHULTZ (1983). **Boys and girls at play: The development of sex roles**. Nueva York: Bergin y Garvey.
- RHEINGOLD, H.L. y COOK, K. (1975). "The contents of boys' and girls' rooms as an index of parents' behavior", **Child Development, 46**, 459-463.
- RODRIGO, M.J., RODRÍGUEZ, A. y MARRERO, J. (1993). **Las Teorías Implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano**. Madrid: Visor Distribuciones.

- RUBIN, J.Z.; PROVENZANO, F.J. y LURIA, Z. (1974). "The eye of the beholder: parents' views on sex of new borns'", **American Journal of orthopsychiatry**, 44, 512-519.
- RUBLÉ, T.L. (1983). "Sex Stereotypes: Issues of change in the 1970s", **Sex Roles**, 9(3), 397-402.
- SAMPEDRO, J.L. (1991). **La vieja Sirena**. Barcelona: Ed. Destino.
- SANZ, Fina (1991). **Psicoerotismo femenino y masculino**. Barcelona: Ed. Kairós. Institut Valencià de la Dona.
- SAU, Victoria (1993). **Ser mujer: el fin de una imagen tradicional**. Barcelona: Icaria.
- SEAVY, C.A.; KATZ, P.A. y ZALK, S.R. (1976). "Baby X: The effect of gender labels on adult responses to infants", **Sex Roles**, 1, 103-109.
- SEBASTIÁN, Julia (1986). **La androginia como índice de flexibilidad comportamental**. Tesis Doctoral, Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Madrid.
- SEBASTIÁN, Julia (1988). "Androginia y flexibilidad de roles", en J. Fernández (Coord): **Nuevas perspectivas en el desarrollo del sexo y el género**. Madrid: Ed. Pirámide.

SEBASTIÁN, J.; AGUINIGA, C. y MORENO, B. (1987). "Androginia Psicológica y flexibilidad comportamental", **Estudios de Psicología**, 32, 15-30.

SIGNORELLI, N. (1987). "Children and adolescents on television: A consistent pattern of devaluation", **Journal of Early Adolescence**, 7(3), 255-268.

SKAALVIK, E.M. (1983). "Academic achievement, self esteem and valving of the school-some sex differences", **British Journal Educational Psychology**, 53, 299-306.

SMITH, J. y RUSSELL, N. (1984). "Why do males and female differ?. Children's beliefs about sex differences", **Sex Roles**, Vol 11.

NOW, M.E.; JACKLIN, C.N. y MACCOBY, E.E. (1983). "Sex-of-child differences in father-child interaction at one year of age", **Child Development**, 54, 227-232.

STAFFORD, R. ; BACHMAN, E. y DIBONA, P. (1977). "The division of labor among cohabiting and married couples", **Journal of Marriage and the family**, 43, 785-788.

STOLLER, R. (1989). **Masculin ou feminin ?**. Paris: PUF.

- SUBIRATS, Marina (1985). "De la enseñanza segregada a la coeducación", **I Jornadas "MUJER y Educación"**, pp 9-21. Ministerio de Cultura. Instituto de la mujer.
- SUBIRATS, Marina (1991). "La educación como perpetuadora de un sistema de desigualdad: la transmisión de estereotipos en el sistema escolar", **Infancia y Sociedad, n° 10**, 43-52. Ministerio de Asuntos Sociales. Madrid: Dirección General de Protección Jurídica del Menor.
- SUBIRATS, Marina (1992). "Modelos escolares de transmisión de los géneros en España", **Mujer y educación. El sexismo en la enseñanza**. Barcelona: ICE-Universidad Autónoma de Barcelona.
- SUTTON-SMITH, B. (1979). "The play of girls", en C.B. Koop (ed): **Becoming female: Perspectives on development**, 229-257. Nueva York: Plenum.
- TALBOT, M. (1988). "Understanding the relationships between women and sport", **Int. Rev. por Soc. of Sport, 23/1**, 31-42.
- TEJEDOR, Carmen (1991). "Estereotipos sexistas en la literatura infantil y Juvenil", **Infancia y Sociedad, n° 10**, 93-100. Ministerio de Asuntos Sociales. Madrid: Dirección General de Protección Jurídica del menor.

- TORRES, E. (1981). **Perspectivas diferenciales del fenómeno ambisexual**. Memoria de licenciatura. Universidad de La Laguna.
- TORRES, J. (1990). "Niños visibles y niñas invisibles", **Cuadernos de Pedagogía**, 182, 66-72.
- TORRES, J. (1992). **El curriculum oculto**. Madrid: Ed. Morata.
- TORRES, J. (1993). "El poder y los valores en las aulas", en **Signos. Teoría y Práctica de la educación**, 8/9, 28-41. Madrid: MEC. Dirección Gral. de Renovación Pedagógica. Subdirección Gral. de Formación del Profesorado.
- TYLER, S. (1973). "Adolescent crisis: sport participation for the female", **Women in sports**, 2, 27, 1973.
- URRUZOLA, M^a JOSÉ (1991). **¿Es posible coeducar en la actual escuela mixta?**. Bilbao: Maite Canal Edit.
- VALLE, Teresa del y SANZ, Carmen (1991). **Género y sexualidad**. Universidad de educación a distancia. Madrid: Fundación Universidad- empresa.
- VAN EVRA, J. (1984). "Developmental trends in the perception of sex-role stereotypy in real life and on televisión" (paper).

VÁZQUEZ, B. y ÁLVAREZ, G. (coord) (1990). **Guía para una educación física no sexista**. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Dirección General de Renovación Pedagógica.

VÁZQUEZ, B. (1991). "La niña y el deporte: La motivación para el deporte y los deportes de la niña", **Infancia y Sociedad, n° 10**, 79-92. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales. Dirección General de protección Jurídica del Menor.

WALKER, K. (1979). **Time use in families, a new study**, Paper presented to the National Council on Family Relations, Washington, D.C.

WARD, C. (1990). "Gender stereotyping in singaporean children", **International Journal of behavioral development, 13**, 309-315.

WEBB, N. y KENDERSKI, C. (1985). "Gender differences in Small-Group interaction and achievement in high-and-low-achieving classes", en L.C. Wilkinson y C.B. Marret (eds): **Gender influences in classroom interaction**. Nueva York: Academic press.

WEINRAUB, M. (1980). **The changing role of the father: Implications for sex role development in children**, Paper presented at the Meeting of the American Psychological Association, Montreal.

WIGGINS, J.S. y HOLZMULLER, A. (1978). "Psychological androgyny and interpersonal behavior", **Journal of Consulting and clinical Psychology, 46**, 40-52.

WIGGINS, J.S. y HOLZMULLER, A. (1981). "Further evidence on androgyny and interpersonal flexibility", **Journal of Research in Personality, 15**, 67-80.

WORELL, J. (1978). "Sex roles and Psychological well-being: Perspectives on methodology", **Journal of Consulting and clinical Psychology, 46**, 779-791.

YOGEU, S. y VIERRA, A. (1983). "The state of motherhood among professional women", **Sex Roles, 9**, 391-396.

4.2.- BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

ALBERDI, Inés (1985). "La interiorización de los roles y la formación de los géneros en el sistema escolar: El papel de los enseñantes", **I Jornadas "Mujer y Educación"**, Madrid, 1985, 23-31. Madrid: Ministerio de Cultura. Instituto de la Mujer.

ALTABLE, M^a Rosario (1987). "La educación sentimental: El amor como base para la aceptación de los roles". Comunicación presentada en las **Jornadas "Mujer y educación. El sexismo en la enseñanza"**, I.C.E. de la Universidad Autónoma de Barcelona/Instituto de la mujer del Ministerio de Cultura. Barcelona. Diciembre 1985. Barcelona: I.C.E. Universidad Autónoma de Barcelona.

ASKEW, S y ROSS, C. (1991). **Los chicos no lloran". El sexismo en educación.** Barcelona: Paidós Ibérica S.A.

BARRAGÁN, F. (1989). **Guía didáctica para la educación sexual: 0-20.** Instituto de Canarias de investigación y educación sexual. En prensa.

BEM, S.L. (1989). "Genital Knowledge and gender constancy in preeschool children", **Child Development**, 60, 649-662.

- BISQUERRA, R. (1987). **Introducción a la estadística aplicada a la investigación educativa**. Barcelona: Publicaciones Universitarias, S.A.
- BLAKEMORE, J.E. (1981). "Age and sex differences in interaction with a human infant", **Child Development**, 52, 386-388.
- BROWNE, N. y FRANCE, P. (1988). **Hacia una educación infantil no sexista**. Madrid: Ed. M.E.C.-Morata.
- CATALA, a. y GARCIA, E. (1989). **¿Qué quieres hacer de mayor? o la transición desde la coeducación**. Valencia: Generalitat Valenciana. Consellería de Cultura, Educació i Ciencia. Institut Valencià de la dona.
- COHEN, G.L. (1981). "Games and sports children play: sex differentials and adult stereotypes", **Dissertation Abstracts International**, Vol 42, n° 6.
- COLECTIVO "ESCUELA NO SEXISTA" (1984). "Por una educación no sexista". **Cuadernos de Pedagogía**, n° 118, 1984, 3-22.
- COLECTIVO PSICOMOTRICIDAD RELACIONAL (1990). "Experiencia de Psicomotricidad". **Tahor**, n° 17, 18-19. Las Palmas:Tamonante.

COLLECTIU FEMINISTA DE BARCELONA (1977). "El machismo pedagógico: crónica de una estafa". **Cuadernos de pedagogía**, nº 31-32, Julio-Agosto 77, 41-45.

DELVAL, J. (1989). "La representación infantil del mundo social", en E. Turiel, I. Enesco y J. Linaza (comp), **El mundo social en la mente infantil**. Madrid: Alianza Editorial

DI NICOLA, G.P. (1991). **Reciprocidad hombre/mujer. Igualdad y diferencia**. Madrid: Ed. Narcea.

FASTIN, K. (1991). "El deporte y la cultura femenina. **Mujer y Deporte**, pp 39-50, Jornadas sobre Mujer y deporte, Barcelona, 1989. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.

FEMINARIO DE ALICANTE (1987). **Elementos para una educación no sexista. Guía didáctica de la coeducación**. Valencia: Victor Orenge editores.

FERNÁNDEZ, J. (1988). **Nuevas perspectivas en el desarrollo del sexo y el género**. Madrid: Ediciones Pirámide S.A.

GARCÍA, J.L. (1986). **De tú a tú**. Video sobre roles sexuales.

GARCÍA, M. (1991). "Sociedad, deporte y mujer". **Mujer y Deporte**, pp 51-67. Jornadas sobre mujer y deporte, Barcelona 1989. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.

- GIROUD, F. y LÉVY, B.H. (1993). **Hombres y mujeres**. Madrid:Ed. Temas de hoy.
- GRUPO DE COEDUCACIÓN DE LA ESCUELA DE VERANO DE ARAGÓN-HUESCA (1988). **"Es hora ya"**.
- GRUPO HIPATÍA (1988). **El día de la mujer trabajadora**. Valencia: Generalitat Valenciana. Consellería de Cultura, Educació i Ciència. Direcció General de Centres. Promoción Educativa.
- HASTE, Helen (1990). "La adquisición de reglas, Cap. 9 pp 155-182, en **La elaboración del sentido. La construcción del mundo por el niño**. Jerome Bruner y Helen Haste (comp.). Barcelona: Editorial Paidós.
- IZQUIERDO, M^a Jesús (1984). "Bases materiales del sistema sexo/género", **Languaiak, n° 6, Agosto 1984**, pp 15-20. Navarra: IPES.
- JIMÉNEZ, M^a Pilar (1988). "Y no dejéis que las niñas se acerquen a la ciencia", ponencia presentada en las **I Jornadas Investigación-acción "A favor de las niñas"**, Oviedo, Diciembre 1988.
- KELLY, Alison (1988). **Estrategias para cambiar la situación de las niñas y las mujeres en la Ciencia y la Ingeniería**. Dpto. de Sociología. Universidad de

Manchester.

LAMB, M.E.; FRODI, A.M.;HWANG, C.P.;FRODI, M. y STEINBERG, J.(1982). "Mother-and father-infant interaction involving play and holding in traditional and nontraditional swedish families", **Developmental Psychology**, Vol 18, n° 2, 215-221.

LIEMAS, Gemma (1989). "Las Adolescentes", **Cuadernos de Literatura infantil y juvenil**, n° 11, Nov. 89, pp 20-23.

LLOYD, Bárbara (1990). "Las representaciones sociales del género", Cap 6, pp 139-153 en **La elaboración del sentido. La construcción del mundo por el niño**, Jerome Bruner y Helen Haster (Comp.). Barcelona: Ed. Paidós.

MATHESON, D.; BRUCE, R.y BEAUCHAMP, K. (1985). **Psicología Experimental. Diseño y Análisis de Investigación**. México: Compañía editorial continental, S.A.

MENDIARA, Natividad (1987). "Análisis de la educación física en el sistema educativo español: Pasado, presente y futuro". Ponencia presentada en el seminario "**Mujer y Deporte**". Madrid: Ministerio de Cultura. Instituto de la mujer.MONEY, J. (1982). "Sex Research" en OGLESBY, C. **La femme et le sport**. Vigot. París.

- MORENO, Montserrat (1975). "La educación de la mujer o cómo modelar seres pasivos y dependientes", **Cuadernos de Pedagogía**, n° 4, Mayo 75, pp 2-4.
- MORENO, Montserrat (1977). "Aprender la desigualdad", **Cuadernos de Pedagogía**, n° 31-32, Julio-Agosto 77, pp 46-47.
- MORENO, Montserrat (1986). **Como se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela**. Barcelona: Icaria Editorial S.A.
- MORENO, M. y GALINDO, I. (19). **Apuntes para una génesis de las diferencias**.
- ORQUÍN, Felicidad (1989). "La nueva imagen de la mujer". **Cuadernos de literatura Infantil y Juvenil**, n° 11, pp 14-89.
- PAJARÓN, Rocio. (1987). **La educación física de la mujer en España. Perspectiva de la segunda mitad del siglo XIX**. Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- PERLOFF, R.M. (1982). "Gender constancy and same-sex imitation: a developmental study", **The Journal of Psychology**, 111, 81-86.
- PESTAÑA, A. (1984). "La mujer entre la biología y la cultura. Biología y roles sociales", **Languaiak**, n° 6, Agosto 1984,

pp 3-9.

SAU, Victoria y otras (1992). **Otras lecciones de psicología**. Bilbao: Maite Canal Editora.

SHELL, R. y EISENBERG, N. (1990). "The role of peers' gender in children's naturally occurring interest in toys", **International Journal of behavioral development**, 13(3), 373-388. Toronto-Canada.

SMETANA, J.G. y LETOURNEAU, K.J. (1984). "Development of gender constancy and children's sex-typed free play behavior", **Developmental Psychology**, Vol 20, n° 4, 691-696.

SUBIRATS, Marina (1977). "De la contaminación machista a la coeducación", **Cuadernos de Pedagogía**, n° 31-32, Julio-Agosto 77, pp 36-38.

SUBIRATS, Marina y BRULLET, Cristina (1988). **Rosa y Azul. la transmisión de los géneros en la escuela mixta**. Serie Estudios 19. Madrid: Ministerio de Cultura. Instituto de la mujer.

TURIEL, E.; ENESCO, I. y LINAZA, J. (COMP.). (1989). **El mundo social en la mente infantil**. Madrid:Alianza Editorial.

TURÍN, Adela (1989). "Hermosas, cariñosas y pacientes", **Cuadernos de Literatura infantil y juvenil**, n° 11, Nov 89, pp 24-27.

URRUZOLA, M^a José (1991). **¿Es posible coeducar en la actual escuela mixta?**. Bilbao: Maite Canal Editora.

URRUZOLA, M^a José (1992). **Guía para chicas**. Bilbao: Maite Canal Editora.

VARIOS (1991). **Proyecto Tenet de formación del profesorado en Coeducación**. Valencia: Generalitat Valenciana. Consellería de Cultura, Educació i ciencia. Institut Valencià de la Dona.

VÁZQUEZ, Benilde (1987). "Educación física para la mujer. Mitos, tradiciones y doctrina actual", ponencia presentada en el seminario **Mujer y deporte**. Madrid: Ministerio de Cultura. Instituto de la mujer.

VÁZQUEZ, Benilde (1989). "Mujer, educación y deporte", en **Mujer y Deporte**, pp 114-128, Jornadas sobre mujer y deporte. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.

WALDMANN, S.D. (1984). "Gender Identification and sex-role formation in young children from families with high and low traditional attitudes", **Dissertation abstracts international**, Vol 45, n° 1.

5. - ANEXOS

5.1.- ANEXO N° 1

5.1.1.- CUESTIONARIO PRE

A.- EXCURSIÓN AL CAMPO

Hay una pandilla formada por 6 niños y 6 niñas (Pedro, Tamara, Germán, Lucía, Juan, Margarita, Jaime, Fayna, Ancor, Inés, Pepe y Ana), todos son muy buenos amigos y se conocen desde hace años, ya que desde pequeños estaban en la misma escuela.

Un día consiguieron permiso para ir de excursión al campo.

Era la primera vez que iban a ir ellos solos, ya que otras veces habían ido con sus padres, y se pasarían una noche en la caseta con sus sacos de dormir. ¡Qué divertido!.

Se encontraron en la plaza sobre las ocho y media de la mañana, solamente faltaba una persona que siempre llegaba tarde. ¿Quién llegaba tarde? 6B

A las nueve y diez, ya estaba todo el grupo y cogieron la guagua que los llevaría al lugar de acampada.

No faltaba nada, llevaban 4 casetas y comida que habían comprado entre todos después de hacer una lista de las cosas que necesitaban.

Las cuatro personas que cargaron con las casetas, que pesaban un montón, eran V26M , _____ , _____ y _____ . El resto llevaba la comida en sus mochilas.

Hacía un día estupendo. Al llegar al monte donde acampaban, abandonaron toda la carga en el suelo y se dedicaron a jugar, se lo estaban pasando tan bien que ni se acordaron de comer.

Corriendo por todos lados, cuatro jugaban a la cogida V20N, _____, _____ y _____. Una de estas personas era la más rápida del grupo y casi nunca la cogían, se llamaba 9C. Alguien trataba de subir a un árbol, está claro que sólo podía ser V24M. Tomando el sol tranquilamente estaban V19F y _____.

A media tarde ya empezaba a notarse el hambre, pero como hacía mucho calor decidieron darse un baño primero, y lo hicieron en un pequeño estanque que encontraron a la salida de una galería que había en un barranco cercano. El agua estaba super fría.

Después del baño ya era la hora de preparar la comida y montar las casetas.

¿Quién organiza el trabajo? 4B

La comida estaba buenísima y al terminar de comer ya estaba empezando a oscurecer. A la persona más decidida y valiente del grupo, que era V8M, se le ocurrió una brillante idea. Podrían explorar la galería para averiguar si era muy grande, pero V9F, que tenía un poco de miedo dice que eso podría resultar un poco peligroso. No tengas miedo, le dice 1B iremos con cuidado. Todo el grupo coge sus linternas y se van a explorar. Cuál sería su sorpresa cuando a tan sólo cinco metros de la entrada se encuentran con una verja de hierro que les impide seguir avanzando.

Como la exploración no se puede continuar, deciden volver al campamento y organizan una pequeña hoguera. Como

ya estaba un poco oscuro, tropieza y se cae 11A. Aunque la mayoría se ríe, acude inmediatamente en su ayuda 1A y le dice: no te enfades, es que nos hizo mucha gracia.

Cuando por fin logran encenderla se sientan a su alrededor y cuentan chistes. Se lo pasan en grande y se ríen a carcajadas, sobre todo cuando cuenta los chistes 6D que es una persona muy simpática. A 5B le da mucha vergüenza contar chistes y a V23N le da tanta risa que se revuelca por el suelo.

Ya son más de las doce de la noche y hay que irse a dormir.

En la caseta 1 duermen las personas más tranquilas, V19F,
, _____ y _____ .

En la caseta 2 duermen las personas más revoltosas V18M,
, _____ y _____ .

En la caseta 3 duermen las personas más miedosas V9F,
, _____ y _____ .

En la caseta 4 duermen las personas más valientes V8M,
, _____ y _____ .

En una de las casetas hay un pequeño problema y es que se le olvidó su saco de dormir a 6D. Pero todo tiene solución, pueden dormir dos en un saco. ¿Quiénes crees tú que comparten el saco? V5N

Lo que ocurrió al día siguiente lo contaremos otro día.

Si hicieras una excursión como ésta ¿Qué cosas
llevarías?

1	6
2	7
3	8
4	9
5	10

B.- ¿ESTÁS DE ACUERDO?

A continuación vamos a presentarte una serie de frases que a veces oímos en la calle o en casa. Nos gustaría saber lo que piensas sobre ellas. Marca con una cruz en la casilla correspondiente.

	SI	A VECES	NO
- Los niños son unos brutos. (V13M)			
- Las niñas se pueden dar un beso. (V7F)			
- Las niñas son mas limpias que los niños. (V12F)			
- Las niñas siempre hacen caso a lo que dicen los mayores. (V11F)			
- Los niños se pueden dar un beso. (V7F)			
- Los niños sacan mejores notas en matemáticas que las niñas. (V28M)			
- Las niñas hablan mejor que los niños. (V31F)			
- A los niños les gusta más abrazar que a las niñas. (V6F)			
- Los niños dan mejor las volteretas que las niñas. (V22N)			
- Las niñas son más listas. Cuando dicen una mentira no las descubren. (V30M)			

C.- TE PROPONEMOS EL SIGUIENTE JUEGO:

Sabemos que hay un niño que se llama Tomás y una niña que se llama Rosa, pero no sabemos como son, qué hacen ni cómo se comportan.

Adivina qué cosas corresponden a Tomás y cuáles a Rosa, aunque puede haber alguna que corresponda a los dos.

Al lado de cada una de las siguientes características pon el nombre de Rosa, Tomas, o Rosa y Tomás.

- Le encantan las matemáticas (V28M).....
- Le gusta subirse a los árboles (V24M).....
- Procura no mancharse la ropa (V12F).....
- Siempre sabe la solución de los laberintos (V29M).....
- Nunca se rinde cuando hay que averiguar una adivinanza (V32N).....
- Dice muchas palabrotas (V14M).....
- Cuando se enfada insulta a sus amigos y amigas (V14M).....
- Siempre obedece y realiza la tarea que manda el maestro (V11F).....
- Es quien mejor cuenta las cosas (V31F).....
- Siempre encuentra la diferencia entre dos dibujos que son muy parecidos (V33F).....
- Prefiere hacer los trabajos en grupo (V1N).....
- Todavía no sabe montar en bici (V25N).....

- Cuando ve una película se acuerda de las cosas más importantes (V35N).....
- Es capaz de aprenderse un tema sin olvidarse de nada (V34F).....
- Si un turista le enseña un mapa, sabe explicarle dónde está el ayuntamiento (V29M).....
- No descansa hasta que acaba la tarea (V32N).....
- Si no está de acuerdo con algo, sabe explicar por qué (V17N).....
- Se burla de las demás personas sacando la lengua (V15N).....
- Cuando se encuentra con un amigo o una amiga, le da un abrazo (V6F).....
- En algunas películas tristes no lo puede evitar y se le salen las lágrimas (V3F).....
- No le importa reconocer sus fallos (V16M).....
- Es inteligente, sabe más (V30M).....

D.- ACTIVIDADES EN EL GIMNASIO

En un gimnasio puedes realizar muchas actividades, señala con una X las que puede realizar una niña, un niño, o los dos.

	NIÑA	NIÑO	LOS DOS
- Subir por una cuerda hasta tocar el techo (V24M)			
- Correr por todo el gimnasio (V20N)			
- Saltar desde dos metros de altura (V21M)			
- Rodar por el suelo (V23N)			
- Gritar fuertemente (V2N)			
- Dar volteretas (V22N)			
- Subirse a la pela del compañero o compañera (V5N)			
- Saltar un metro de longitud (V21M)			
- Levantar pesas (V26M)			
- Pedalear bicicletas (V25N)			

E. - AVERIGUA QUIÉN ES:

- * La seño propone hacer dibujos para adornar la clase,
¿Quién prefiere hacerlo individual? (V10N)
¿Quién plantea que es mejor hacerlo en grupo? (V1N)
¿Quién borra y borra hasta que el dibujo le sale perfecto? (V33F)
¿Quién se pelea por coger la pintura azul? (V27M)
- * Estamos preparando una obra de teatro para representar a final de curso.
¿Quién dice la obra que hay que hacer? (4A)
¿Quién no quiere participar porque le da vergüenza? (5B)
¿Quién dirige la obra? (4B)
¿Quién no para de reírse? (2C)
¿Quién hace más payasadas, sin parar de reírse constantemente? (V4M)
¿A quién proponen para el personaje principal? (6D)
¿Quién se aprende inmediatamente su papel, sin olvidarse de nada? (V34F)
¿Quién sabe explicar, con pocas palabras, de qué va la obra? (V35N)

Cuando la seño pregunta cómo van los ensayos, hay dos personas que son capaces de decir quién lo hace bien y quién lo hace mal. ¿Quienes son esas dos personas que dicen lo que les parece que está bien o mal? (V16M)

Hay otras dos personas que no están de acuerdo y explican por qué. ¿Quienes son? (V17N)

F.- JUGAMOS A DETECTIVES

Te damos las pistas y tú descubres quién es, es decir, le pones el nombre.

*Suena el timbre para salir al recreo. Hay tantas ganas de jugar que salen corriendo. Hay una persona que siempre se las arregla para salir más rápida y empuja a otra, haciendo que caiga y se hace sangre en la rodilla por lo que se pone a llorar. En lugar de ayudar se burla con gestos y no se para. Menos mal que hay otra persona que siempre está dispuesta a ayudar y le dice que no se preocupe, que es un rasguño de nada.

¿Quién dio el empujón? (V13M y V15N)

¿Quién se cae? (V3F)

¿Quién ayuda? (1B)

G. - FIESTA DE CUMPLEAÑOS

Un niño y una niña se han puesto de acuerdo para celebrar juntos sus cumpleaños e invitan a sus amigos y amigas.

Piensa en esa fiesta y quienes podrían estar. De todos esos niños y niñas...

¿Quién propone empezar el baile? (4A)

¿Quién baila moviendo todo el cuerpo de forma graciosa?
(V4M)

¿Quiénes prefieren bailar siempre con las mismas personas? (V10N)

¿Quién se pone a gritar de alegría cuando caen los caramelos de la piñata? (V2N)

¿Quién se pelea por coger el globo más grande? (V27M)

¿Quién no para de reírse? (2C)

H. - ¿QUIÉN HACE QUÉ?

En casa somos seis: mamá, papá, Enrique, Pili, Antonio y Catalina.

Papá y mamá han planeado un viaje de una semana, y como no querían dejarnos solos han llamado a la señora Felisa para que nos dé la comida y limpie la casa mientras ellos están fuera. El avión ha salido esta mañana a las ocho, y no les hemos ido a despedir porque teníamos que ir al cole y...¿saben qué ha pasado? ¡Que ha llamado la señora Felisa para decirnos que se ha caído por las escaleras y no puede venir! Así que vamos a tener que arreglárnoslas solitos.

La verdad es que el trabajo de casa es un montonazo de cosas. ¿Puedes ayudarnos a decidir quién hace qué?

Pili	Ir a la compra
	Preparar la comida
Enrique	Hacer las camas
	Fregar los cacharros
Luisa	Barrer
	Poner y quitar la mesa
Juan	Sacar la basura
	Limpiar los baños
	Administrar el dinero
	Regar las plantas
	Preparar la ropa, lavar y planchar

5.1.2.- CUESTIONARIO POST-1

A.- EXCURSIÓN EN BICICLETA

Los pibes y pibas de un barrio han formado una pandilla. Siempre que pueden se ven para jugar o salir juntos.

La pandilla la forman: Pedro, Luisa, Germán, Lucía, Juan, Margarita, Jaime y Conchi.

Hoy no había clase y poco a poco se fueron encontrando en la plaza del barrio. Corriendo de un lado para otro estaban V20N, _____, _____ Y _____. Contando chistes estaban _____ y _____. Está claro que quien mejor cuenta los chistes es 6D que es una persona muy simpática. A medida que se van animando cuentan más chistes, pero hay una persona que no los cuenta porque es muy vergonzosa. Esa persona se llama 5B ¡Como se ríen!.

¿Que podríamos hacer hoy para pasarlo bien?. A la hora de hacer propuestas siempre hablaba 4A y propone dar un paseo por el barrio en bicicleta. Tú no sabes lo que dices, comenta V9F, con la cantidad de coches que hay, eso podría ser peligroso. No tengas miedo le dice 1B nos iremos a la zona de la montaña y allí podremos jugar sin que nadie nos moleste.

Por fin, todos de acuerdo, van a buscar las bicis. Enseguida se vuelven a encontrar en la plaza, pero ¡Vaya un despiste! a 6B se le olvidó arreglar el pinchazo de su rueda y por lo tanto no puede participar. Piensan qué pueden hacer y 4A dice una propuesta. Podemos elegir

a dos personas que sean fuertes y capaces de llevar a otra persona en su bici, así se turnaran y nadie se queda en tierra. Muy bien, dicen todos, y eligen a V26M y _____.

Quien pedaleaba más rápido era 9C y quienes se lo tomaban más tranquilamente eran V19F y _____.

Hacía mucho calor y se les ocurrió pararse en el carrito a comprarse un polo. Después de reunir todo el dinero les faltaba un duro para poder comprar para todos, entonces V8M que es una persona muy decidida, le dice a la señora del carrito que si no le importa venderles los polos y que otro día le pagan lo que le deben.

Muy alegres, siguen hasta la montaña. Cuando llegan descansan un buen rato.

Hay que ser muy valiente para hacer lo que hace V8M. Pero también los demás saben hacer piruetas con sus bicis, aunque prefieren quedarse charlando tranquilamente V19F y _____.

En una de las bajadas, tropieza y se cae 11A, inmediatamente acude en su ayuda 1A y luego nos reímos todos de esa caída tan tonta.

Hay que volver a casa porque es la hora de comer y si se retrasan no les dejarán salir por la tarde y 4B ha organizado una fiesta en el cuarto que tiene en la azotea de su casa.

B. - FIESTA EN LA CASA DE

Como siempre que quedan para verse en casa de alguien, llevan refrescos, cotufas, golosinas y un bocadillo, para pasar la tarde.

Hablaron de lo bien que lo habían pasado por la mañana y adornan la habitación para dar más ambiente de fiesta. Hay que organizar lo que van a hacer. ¿Quién lo organiza?

4B Hay cosas que las puede hacer una persona sola, pero otras se tienen que hacer en grupo. ¿Quién prefiere trabajar en solitario? V10N ¿Quién prefiere hacerlo en grupo? V1N.

Como siempre, 2C se lo toma todo a vacilón y no para de reírse, y quién no puede evitar seguir el ritmo de la música y bailar de forma graciosa es V4N. Poco a poco la fiesta se va animando y todos acaban bailando. A

V23N le encanta tirarse por el suelo y revolcarse y a V4M le gusta hacer payasadas y gesticular con todo el cuerpo.

Luego se sientan a comerse el bocadillo y hablan de la película que pusieron anoche en la tele. Quién mejor explica, con pocas palabras, el tema de la película es V35N. Pero quién mejor se la sabe, sin olvidarse de nada es V34F.

La película les había gustado tanto que juegan a representarla y se reparten los personajes. ¿A quién proponen para el personaje principal? 6D. ¿Quién no quiere participar porque le da vergüenza? 5B.

Se lo estaban pasando tan bien que no se daban cuenta

de que armaban mucho jaleo, sobre todo _____ V2N _____ que gritaba muy fuerte y por esto los mandaron a callar. Discuten en voz baja lo ocurrido y hay dos personas que son capaces de decir lo que les parece que se hizo bien o mal y son _____ V16N _____ y _____, pero hay otras dos que no están de acuerdo con lo dicho y explican por qué. Estas personas son _____ V17N _____ y _____. Hablan un buen rato y nadie quiere reconocer su parte de culpa, menos _____ V16M _____ que es capaz de reconocer sus fallos.

Para no seguir discutiendo y acabar enfadados, deciden jugar a los laberintos y quién siempre los descubre es _____ V29M _____ y quién no puede evitar soltar una palabrota es _____ V14M _____. Lo intentan de nuevo con uno más difícil. Quién nunca se rinde hasta averiguar la solución es _____ V32N _____ y quién lo adivina en esta ocasión es _____ V29M _____, entonces _____ V14M _____ se enfada e insulta a sus amigos y amigas porque dice que hacen trampas. No te enfades, le dice _____ 1B _____, seguro que la próxima vez, lo adivinas tú.

Para no terminar mal la fiesta, se toman un vaso de refresco y brindan por la amistad, prometiendo que nunca dejaran de ser buenos colegas.

C.- QUIÉN ES QUIÉN

Ya conoces bastante a los componentes de la pandilla. Trata, ahora, de averiguar quién responde mejor a las siguientes características. Puedes poner hasta dos nombres.

- 1.- Le encantan las matemáticas (V28M).....
- 2.- Le gusta subirse a los árboles (V24M).....
- 3.- Procura no mancharse la ropa (V12F).....
- 4.- Nunca se rinde cuando hay que averiguar una adivinanza (V32N).....
- 5.- Siempre obedece y realiza la tarea que manda la maestra (V11F).....
- 6.- Es quién mejor cuenta las cosas (V31F).....
- 7.- Le gusta acabar los trabajos hasta el más mínimo detalle (V32N).....
- 8.- Prefiere hacer los trabajos en grupo (V1N).....
- 9.- No sabe bailar (V25N).....
- 10.- Cuando ve una película se acuerda de las cosas importantes(V35N).....
- 11.- Es capaz de aprenderse un tema sin olvidarse de nada (V34F).....
- 12.-Si no está de acuerdo con algo, sabe explicar por qué (V17N).....
- 13.- Se burla de las demás personas sacando la lengua (V15N).....
- 14.- Cuando se encuentra con un amigo o una amiga, le da un abrazo(V6F).....

- 15.- En algunas películas tristes no lo puede evitar y se le sale las lágrimas (V3E).....
- 16.- Es muy inteligente (V30M).....
- 17.- Siempre que puede ayuda a sus compañeros y compañeras.. (1A).....
- 18.- Le gusta gritar (V2N).....
- 19.- Siempre se está riendo (2C).....
- 20.- Cuando se encuentra con un amigo o una amiga, le da un beso(V7F).....

D.- ¿QUIÉN PUEDE?

De todas las cosas que hay a continuación, señala con una **X** las que puede realizar una niña, un niño, o los dos.

	NIÑA	NIÑO	LOS DOS
1. Trepar por una cuerda. (V24M)			
2. Correr por todo el patio. (V20N)			
3. Saltar desde un muro muy alto. (V21M)			
4. Rodar por el suelo. (V23N)			
5. Dar volteretas. (V22N)			
6. Levantar pesas. (V26M)			
7. Pedalear bicicletas. (V25N)			
8. Llorar cuando se da un golpe. (V3F)			
9. Caminar de la mano de otra persona. (V5N)			
10. Abrazar a una persona que quiere. (V6F)			
11. Dar un beso a una persona que hace mucho tiempo que no ve. (V7F)			
12. Dar un puñetazo cuando se enfada. (V13M)			
13. Moverse rápidamente. (V18M)			
14. Caerse con frecuencia. (11A)			
15. Pelearse por coger una pelota. (V27M)			
16. Explicar algo que ha ocurrido. (V31F)			
17. Armar juegos complicados. (V33F)			
18. Subirse a la pela. (V5N)			

E.- ¿QUE OPINAS?

De las características que decimos a continuación. Señala con una **X** las que tú opines que pertenece a un niño, a una niña, o a los dos.

	NIÑA	NIÑO	LOS DOS
1. A veces siente miedo. (V9F)			
2. Prefiere jugar con pocas personas. (V10N)			
3. Hace caso a lo que dicen los mayores. (V11F)			
4. Se suele olvidar las cosas. (6B)			
5. Cuida mucho de no mancharse la ropa. (V12F)			
6. Le gusta pelear. (V13M)			
7. Hace cortes de manga. (V15N)			
8. No para de moverse. (V18M)			
9. Da unas volteretas fabulosas. (V22N)			
10. Se pelea por coger la pelota más grande. (V27M)			
11. Resuelve mejor que nadie los problemas de matemáticas. (V28M)			
12. Sabe hacer trastadas sin que nadie se entere. (V30M)			
13. Siempre le están diciendo que se siente en su sitio. (V18M)			

F.- LAS TAREAS DE LA CASA

Pili es de La Gomera, Antonio es de La Palma, Catalina es del Hierro y Oscar es de Lanzarote.

Los cuatro, por motivos de trabajo se han venido a vivir a Tenerife y han decidido compartir un piso. Entre todos tienen que hacer las cosas de la casa.

¿Como crees tú que se organizan?. Pon al lado de cada tarea, el nombre de la persona que la realiza.

IR A LA COMPRA.....

PREPARAR LA COMIDA.....

HACER LAS CAMAS.....

FREGAR LOS CACHARROS.....

BARRER.....

PONER Y QUITAR LA MESA.....

SACAR LA BASURA.....

LIMPIAR LOS BAÑOS.....

ADMINISTRAR EL DINERO.....

REGAR LAS PLANTAS.....

PREPARAR LA ROPA, LAVAR Y PLANCHAR.....

5.1.3.- CUESTIONARIO PARA PADRES Y MADRES

NOMBRE Y APELLIDOS DE SU HIJA O HIJO:

Señale la respuesta que le parece más adecuada.

1- Cuando la maestra quiere hablar de un problema de su hijo o hija, ¿quién acude a la escuela?

el padre ___ la madre ___ los dos ___

2- ¿Quién interviene ante el mal comportamiento de sus hijos?

el padre ___ la madre ___ los dos ___

3.- ¿Quién va a las reuniones del APA?

el padre ___ la madre ___ los dos ___

4.- Suponga que tiene un hijo y una hija y sólo tiene dinero para pagarle los estudios en la Universidad a uno de ellos. ¿A quién mandaría a estudiar?

al hijo ___ a la hija ___

5.- ¿Hay trabajos apropiados para hombres y otros apropiados para mujeres?

Si ___ No ___

6.- Le importaría que su hija jugase al fútbol en un equipo de chicos?

Si ___ No ___

7.- Le importaría que su hijo jugase a la soga con un grupo de chicas?

Si ___ No ___

8.- Cree que los niños deben comportarse de forma diferente a las niñas (llorar, gritar, correr, ...)?

Si ____ No ____

9.- Le parece adecuado que dos hombres cuando se encuentran se den un beso para saludarse, al igual que hacen las mujeres?

Si ____ No ____

10.- Por regla general, ¿quién cree que son más inteligentes?

los niños ____ las niñas ____

11.- ¿Quién debe ocuparse de las cosas de la casa?

el hombre ____ la mujer ____ los dos ____

12.- ¿Ayuda su hijo o hija en las labores de casa?

Sí ____ No ____ A Veces ____

13.- En el caso de tener hijo e hija, ¿Quién ayuda más?

El hijo ____ La hija ____ Los dos ____

14.- ¿Con quién tiene mayor relación afectiva (caricias, juegos, conversación, ...)?

El hijo ____ La hija ____ Los dos ____

15.- Si tuviera una hija y un hijo adolescentes, de edades similares. ¿Quién podría llegar más tarde a casa?

El hijo ____ La hija ____ Los dos por igual ____

16.- ¿Quiénes suelen ser más cariñosos?

los niños ____ las niñas ____ los dos por igual ____

17.- ¿Aceptaría que su hija se casase sin tener trabajo?

Si ____ No ____

18.- ¿Estaría de acuerdo con que su hijo dependiera económicamente de su mujer al casarse?

Si ____ No ____

EL ESPACIO EN LA CASA

Nos gustaría saber cómo distribuirías tú el espacio en la siguiente situación:

La familia Martínez está compuesta por un matrimonio y cinco hijos. La madre trabaja en las labores domésticas y el padre como carpintero. Como a veces trae trabajo a casa, utiliza una habitación para guardar herramientas y materiales. Este año han decidido cambiarse a un piso más grande.

La distribución del espacio ha quedado de la siguiente forma:

- . Un dormitorio para los padres.
- . Un dormitorio para Juan, que es el mayor y ya está trabajando.
- . Un dormitorio para Celestino y Mario, que tienen quince y doce años (parece que a Celestino, que es el mayor, no le ha hecho nada de gracia).
- . Un dormitorio para Amparo y Carmen que tienen dieciséis y once años (Amparo ha reaccionado como su hermano Celestino, sin que le hiciera tampoco demasiada gracia).
- . Una habitación para el padre.
- . Una sala de estudios para todos.
- . El cuarto de estar-comedor.
- . Cocina y cuartos de baño.

Pero ha quedado un cuarto sin habitar, y los miembros de la casa se han reunido para discutir a quién le corresponde habitarlo, ¿Qué opinas tú?.....

5.2.- ANEXO N° 2

5.2.1.- DESARROLLO DEL PROGRAMA "GUACIMARA"

Sesión 1.

1.- Qué queremos:

- Explicar el proyecto de trabajo
- Negociar su contenido

2.- Qué trabajamos:

- El contenido del proyecto.

3.- Cómo lo hacemos:

- El profesor explica de forma detallada el contenido del programa y se responde a las preguntas planteadas por el alumnado.
- Los alumnos expresan sus opiniones y plantean propuestas: Quieren jugar al fútbol porque es lo que se hacía en la hora de Educación Física.
- Negociamos: Propongo dedicar la primera media hora a la realización de las actividades y la segunda media hora a juego reglado en el que tiene que participar toda la clase. Discutimos y decidimos dejar un tiempo para pensar.

4.- Función del profesor:

- Coordinar.
- Animarles a expresar sus ideas.
- Favorecer el intercambio de ideas entre los alumnos.
- Cuestionarles sus opiniones sexistas.

- Motivarles, haciéndoles partícipes de las decisiones.

5.- Qué observamos:

- No están acostumbrados a la dinámica de asamblea.
- Los niños son más reacios a la aceptación de la propuesta que las niñas.
- Presentan dificultad para argumentar sus opiniones.
- Manifiestan opiniones sexistas.

6.- Reflexiones y conclusiones:

- Los niños son más resistentes a la propuesta porque estaban en una situación que los beneficiaba: jugaban al fútbol.
- Introducir el juego reglado y tipificado genéricamente, a partir de una propuesta de ellos, puede favorecer la cooperación y relación entre los escolares, a la vez que nos permite trabajar globalmente todas las variables del Programa.
- Necesidad de trabajar la dinámica de asamblea.

Sesión 2

1.- Qué queremos:

- Analizar los diferentes comportamientos entre los niños y niñas y reflexionar sobre ello.

2.- Qué trabajamos:

- De la dimensión Afectivo-social: Las formas de expresión (I_2), la distancia corporal (I_3), la autonomía personal (I_5).

- De la dimensión motriz: La movilidad (I_9).

- De la dimensión cognitiva: Razonamiento (I_{13}) y Lenguaje (I_{14}).

3.- Cómo lo hacemos:

- Visualizamos el video que habíamos grabado al hacer la evaluación inicial del grupo.

- Planteamos las siguientes preguntas: ¿Quién cuenta los chistes?; ¿Quienes bailan juntos y quienes separados?; ¿Quienes hacen más payasadas?; ¿Pueden jugar los niños a las mismas cosas?; ¿Qué harías si te regalasen un juguete que tu consideras del otro sexo?.

- Discusión en gran grupo de cada una de las preguntas.

- Sacamos conclusiones.

4.- Función del profesor:

- Animar, por igual, la participación de los escolares.

- Cuestionar sus propias opiniones, creándoles conflictos.

- Favorecer la contrastación tratando de llegar a conclusiones.

5.- Qué observamos:

- Los niños tienden a participar más que las niñas.
- Manifiestan opiniones sexistas, aunque tienen contradicciones.

6.- Reflexiones y conclusiones.

- Sí puedes jugar a las mismas cosas, aunque hay juguete de niñas (muñecas) y de niños (coches, camiones) con los que no pueden jugar.
- Tanto los niños como las niñas manifiestan vergüenza, aunque en diferentes situaciones. Los niños en el baile, las niñas en los chistes.

Sesión 3.

1.- Qué queremos:

- Desarrollar la competencia corporal.
- Facilitar el acercamiento corporal hacia los demás.

2.- Qué trabajamos:

- De la dimensión Afectivo-Social: La cooperación (I_1), la distancia corporal (I_3), las habilidades sociales (I_6).
- De la dimensión motriz: La movilidad (I_9), la agilidad y las destrezas (I_{10}), la coordinación dinámica (I_{11}).
- De la dimensión cognitiva: El razonamiento (I_{13}).

3.- Cómo lo hacemos:

- Actividades de precalentamiento:

* Vamos a mover todo nuestro cuerpo: lo que se puede abrir y cerrar, lo que se puede girar, doblar... Nos movemos libremente.

* Ejercicios de carrera, saltos, flexiones, piernas, brazos,...

- Ejercicios para el desarrollo de la competencia corporal:

* Ejercicios, por parejas, de abdominales y lumbares.

* Formamos dos equipos, elegidos sus componentes por un niño y una niña y realizamos carreras de relevo.

- Actividades de relación:

* Caminamos para recuperarnos. Nos iremos tocando las partes del cuerpo que yo vaya nombrando: la cabeza, el cuello, los pies... Ahora le tocamos la parte del cuerpo que yo diga a la persona que está más cerca de mí: la espalda, un codo, una oreja...

* Nos tapamos los ojos y tratamos de descubrir por el tacto a los demás.

*Nos ponemos por parejas y estando con los ojos cerrados vamos a tratar de descubrir la postura en que está la otra persona (se alternan los papeles). Hacemos lo mismo pero en grupos de cuatro.

4.- Función del profesor:

- Coordinar.
- Estimular y motivar la participación, animándoles constantemente.
- Proponer las actividades permitiendo la libre expresión.
- Fomentar el agrupamiento, procurando que los grupos sean mixtos.

5.- Qué observamos:

- Se lo han pasado bien.
- Trabajan separados por sexo, sobre todo cuando es por parejas.
- Con los ojos cerrados, grandes diferencias individuales en cuanto al acercamiento corporal,

independientemente del sexo.

6.- Reflexiones y conclusiones:

- Necesidad de trabajar la relación de pareja y fomentar las actividades grupales.

Sesión 4

1.- Qué queremos:

- Comprobar las diferencias corporales entre sexos.
- Analizar la diferenciación genérica y sus motivos.

2.- Qué trabajamos:

- Nuestro cuerpo.
- Diferencias corporales.
- Diferencias sociales: El vestido.
- De la dimensión Afectivo-social: La cooperación (I₁) y la capacidad crítica (I₈).
- De la dimensión cognitiva: El razonamiento (I₁₃), lenguaje (I₁₄) y Atención (I₁₅).

3.- Cómo lo hacemos:

- Agrupados por parejas dibujan su silueta sobre papel y luego individualmente completa la suya, pintándose desnudo:

- * Se exponen en la clase y hablamos de las diferencias corporales.

- * Con papel realizan vestidos para sus dibujos.

- * Hacemos con plastilina una figura humana.

- * Con barro, representamos la parte de mi cuerpo que más me gusta y la que menos me gusta. Le enseñamos al resto de la clase explicando el por qué de esta elección.

4.- Función del Profesor:

- Fomentar la reflexión cuestionando sus opiniones sexistas.
- Coordinar y animar a la participación.
- Procurar que argumenten sus opiniones.

5.- Qué observamos:

- Las opiniones entre los niños y las niñas están bastante enfrentadas y muy estereotipadas respecto a la sexualidad.
- Cuando razonan, la mayoría de las veces encuentran que sus opiniones no se fundamentan en hechos reales.
- Presentan confusión y bastante desconocimiento sobre la sexualidad humana.

6.- Reflexiones y conclusiones:

- Necesidad de profundizar en el análisis de las diferencias corporales como medio de aclarar sus ideas sobre la sexualidad, y en las diferencias sociales, productoras de discriminación genérica.

Sesión 5

1.- Qué queremos:

- Analizar las diferencias corporales entre sexos, en función de la edad.
- Reflexionar sobre la diferente asignación de tareas en función del sexo.

2.- Qué trabajamos:

- Diferencias corporales.
- Diferencias sociales: El lenguaje, las profesiones y estudios, el vestido, los juegos.
- Relación entre los sexos.
- De la dimensión afectivo-social: La capacidad crítica (I_8).
- De la dimensión motriz: La fuerza (I_{12})
- De la dimensión cognitiva: El razonamiento (I_{13}), lenguaje (I_{14}).

3.- Cómo lo hacemos:

- Vemos el vídeo de "Tú a Tú" (García, J.L., 1988).
- Comentamos colectivamente cada uno de sus apartados.
- Entre todos sacamos conclusiones. Sobre las semejanzas y diferencias entre las personas de diferente sexo y sus motivos.

4.- Función del Profesor:

- Coordinar.
- Fomentar la participación, la discusión y el contraste de ideas.

- Animar a la reflexión, cuestionando las opiniones sexistas con referencia a su realidad más inmediata.

5.- Qué observamos:

- Son las niñas las más que asumen el papel que se le asigna socialmente.

- Los niños se muestran más seguros y confiados en sus posibilidades.

- Manifiestan alboroto ante las imágenes de personas desnudas.

6.- Reflexiones y conclusiones:

- Terminan aceptando con naturalidad las diferencias corporales.

- Las personas pueden realizar diferentes trabajos, independientemente de su sexo.

Sesión 6

1.- Qué queremos:

- Conocer la importancia del ocio y el tiempo libre en el desarrollo de los niños y las niñas.
- Fomentar la práctica y la planificación de actividades de ocio, creativas, cooperativas y no sexistas.
- Comprender y aceptar las reglas de participación en las actividades lúdicas.

2.- Qué trabajamos:

- El ocio y el tiempo libre como espacio de desarrollo de los escolares.
- Las reglas del juego, que desarrollan las habilidades sociales (I_6) en la dimensión afectivo-social.
- Juegos tradicionales y juegos cooperativos. Juegos y juguetes no sexistas, que incluyen la cooperación (I_1), la expresividad (I_2), la distancia corporal (I_3), la iniciativa (I_4), la autonomía personal (I_5), las habilidades sociales (I_6), la capacidad crítica (I_8), indicadores de la dimensión afectivo-social.
- De la dimensión motriz trabajamos la movilidad (I_9), la agilidad-destreza (I_{10}) y la torpeza (I_{11}).
- De la dimensión cognitiva, el razonamiento (I_{13}) y la atención (I_{15}).

3.- Cómo lo hacemos:

Como es la última sesión antes de las vacaciones

de Navidad, hacemos la siguiente propuesta:

- Vamos a jugar sin necesidad de pedirle nada a los Reyes. Con los materiales que disponemos (nuestro cuerpo, una soga, trompos, boliches y elásticos) ¿A qué podemos jugar?.

- Partiendo de sus propuestas se hacen las siguientes actividades:

* Toda la clase participa en el juego de "piola y muda".

* Dividimos la clase en dos grupos. Unos "saltan a la soga", mientras otros "bailan el trompos". Se alternan en los juegos.

* Agrupados por parejas juegan al boliche.

* Formando dos equipos juegan a "Monta la chica" y "Calimbre".

* Repartimos elásticos y proponemos que las chicas enseñen a jugar a los chicos, agrupándose libremente.

4.- Función del Profesor:

- Incitarles a participar, reforzándolos positivamente.

- Hacer cumplir las normas.

- Fomentar el respeto hacia las demás personas.

5.- Qué observamos:

- Participan bastante activamente en todos los juegos.

- Las chicas no ponen reparo a ninguno de los juegos planteados.

- Los chicos se resisten a jugar al elástico.
- Las chicas muestran su falta de iniciativa a la hora de hacer propuestas y elegir equipo.

6.- Reflexiones y conclusiones:

- Los chicos se resisten a darle protagonismo a las chicas y ellas asumen su papel.
- Las chicas participan en todas las actividades propuestas aunque estas tengan la consideración de masculinas, mientras que los chicos tienden a ridiculizar las actividades femeninas.
- Fomentar el que las chicas tomen decisiones.

Sesión 7

1.- Qué queremos:

- Reflexionar sobre el trabajo realizado y valorarlo.
- Fomentar la capacidad crítica y de iniciativa.

2.- Qué trabajamos:

- Sus vivencias
- Sus opiniones.

3.- Cómo lo hacemos:

- Con la dinámica de asamblea, planteamos valorar el trabajo que venimos realizando, haciendo las siguientes preguntas: ¿Cómo se lo han pasado?, ¿Qué es lo que más les gusta?, ¿Lo que menos les gusta?, ¿Qué otras cosas podríamos hacer?. Mayoritariamente todos muestran su agrado, aunque hay diferencias en la elección de la actividad preferida. Vuelven a plantear que quieren jugar al fútbol y algunas chicas plantean un cierto rechazo a esta propuesta. Les propongo que podríamos incluir, en la segunda media hora, además del fútbol, un juego de niñas. Deciden que los juegos reglados sean el fútbol y el brilé y acordamos formar cuatro equipos: dos jugarán al fútbol y paralelamente dos jugarán al brilé. Todos de acuerdo.

4.- Función del profesor:

- Coordinador de la asamblea.
- Hacer patente las opiniones y expresiones

sexistas, siendo motivo de reflexión.

- Fomentar la participación de todo el grupo.

5.- Qué observamos:

- Que han aumentado su capacidad para expresarse verbalmente.

- Las niñas manifiestan abiertamente sus opiniones contrarias a las de los chicos; sobre todo cuando tienen contenido sexista.

6.- Reflexiones y conclusiones:

- Valoramos positivamente lo realizado y el incluir sus propuestas, compatibilizándolas con los objetivos del programa.

- Para estimular la participación decidimos que los juegos reglados se desarrollen en forma de liga deportiva.

Sesión 8

1.- Qué queremos:

- Desarrollar la expresividad corporal.
- Fomentar la colaboración entre las personas haciendo hincapié en su importancia para la consecución de metas comunes.

2.- Qué trabajamos:

- La movilidad corporal, índice (I_9) de la dimensión motriz.
- La cooperación como medio para conseguir una meta (I_1).

3.- Cómo lo hacemos:

- Juego de sombras: situar focos en la sala de forma que se proyecten sombras. Música para bailar y observar el movimiento de las sombras.

Invitar a moverse por todo el espacio: las sombras se encuentran, se separan, hacen figuras en solitario o en grupo.

- Se divide la clase en dos grupos y, de uno en uno, proyectamos sombras de los niños y niñas sobre una pared y tratamos de averiguar quién es, explicando en cada caso por qué aciertan o se equivocan.

- Se forman cuatro equipos e iniciamos el campeonato de fútbol y brilé.

4.- Función del Profesor:

- Animar a la participación, implicándose en el juego.

- Coordinar y hacer progresar al grupo tomando conciencia de los elementos que dificultan la realización de la tarea o consecución de metas.

5.- Qué observamos:

- Los chicos tienen más dificultad para expresarse corporalmente.

- La participación de las chicas es cada vez mayor.

- A la hora de formar equipos hay tres capitanes y una capitana. Todos los equipos son mixtos.

6.- Reflexiones y conclusiones:

- Fomentar la expresividad, sobre todo en los chicos que se muestran más inhibidos cuando la actividad no es dirigida.

- La participación del adulto sirve para motivar la implicación del grupo.

- El fútbol y brilé nos permite trabajar globalmente con todas las variables del programa.

Sesión 9

1.- Qué queremos:

- Favorecer la expresión de las emociones.
- Desarrollar la expresividad corporal.

2.- Qué trabajamos:

- El grito, que facilita la descarga de agresividad (I_7).
- El llanto y sus motivaciones.
- La risa.
- Los gestos. Todos los índices del indicador (I_2) de expresividad.
- La movilidad corporal, indicador (I_9) de la dimensión motriz.
- La atención, indicador (I_{15}) de la dimensión cognitiva.

3.- Cómo lo hacemos:

- Vamos a caminar por la sala en silencio y estén atentos al golpe del pandero. cuando yo dé un golpe hay que gritar lo más fuerte que puedan. Lo repetimos varias veces.

* Trataremos de acompañar el grito con el movimiento de nuestro cuerpo, vamos a expresar el grito.

* Nos ponemos por parejas y situados frente a frente, gritamos lo más fuerte que podamos, haciéndolo alternativamente.

- Seguimos por parejas y ahora, en lugar de gritar, vamos a hablarnos, pero no utilizando

palabras sino sonidos. Para que las otras personas nos entiendan, nos ayudaremos de los gestos, es decir, hablamos con sonidos y gestos. Vamos a movernos por toda la sala y nos metemos en las conversaciones de los demás y tratamos de explicarnos para que nos comprendan.

- Ahora vamos a imitar el llanto. Se puede llorar de muchas formas y por diferentes motivos. Trataremos de explicarles a los compañeros sin palabras, los motivos del llanto.

- En lugar de llorar, vamos a reír. También las personas ríen de muy diferentes formas y cuando nos reímos movemos nuestro cuerpo. Vamos a reírnos de todo y de todos, procurando expresarnos con nuestro cuerpo.

- Damos globos para que jueguen con ellos e introducimos tubos de cartón para que desplacen el globo por todo el espacio de la sala pero sin utilizar las manos. Proponemos explotar los globos, utilizando para ello los tubos de cartón y gritamos cada vez que golpeamos y cuando conseguimos explotar alguno.

- Nos ponemos tendidos en el suelo, y con la mano en el pecho sentimos el ritmo de nuestro corazón. Ponemos la otra mano en el vientre y observamos como sube y baja siguiendo el ritmo respiratorio. Nos vamos tranquilizando y procuramos emitir un sonido muy bajito en el momento de la espiración,

un sonido que nos sirve para irnos relajando cada vez más.

4.- Función del Profesor:

- Fomentar la expresión corporal.
- Facilitar la relación entre niños y niñas.
- Fomentar el respeto hacia los demás, valorando la libertad de expresión.

5.- Qué observamos:

- Las niñas participan en todas las actividades propuestas.
- Los niños se implican más en las actividades relacionadas con el grito.

6.- Reflexiones y conclusiones:

- Hay más participación de los niños en las actividades de expresión, aunque las niñas manifiestan más interés por lo que tenemos que seguir explorando diferentes formas de expresión.

Sesión 10

1.- Qué queremos:

- Desarrollar la competencia corporal.
- Propiciar la coeducación a través del juego.

2.- Qué trabajamos:

- La actividad corporal, desarrollando la cooperación (I_1), la distancia corporal (I_3), la movilidad (I_9), la agilidad y las destrezas (I_{10}), la coordinación dinámica (I_{11}) y la fuerza (I_{12}).
- Las reglas y la organización del juego, propiciando el desarrollo de habilidades sociales (I_6).

3.- Cómo lo hacemos:

- Ejercicios de precalentamiento utilizando los bancos suecos.
- Ejercicios de fuerza cuerpo-cuerpo.
- Realizamos diferentes desplazamientos, transportando a un compañero "a la pela" (subido a nuestra espalda).
- Se forman dos equipos y tiramos de la cuerda, tratando primero de conseguir el equilibrio y luego tratar de arrastrar al equipo contrario.
- La segunda media hora se dedica a la competición de juegos reglados.
- Realizamos una tabla clasificatoria acordando responsabilizar, cada día, a una persona para realizar las anotaciones.

4.- Función del Profesor:

- Coordinar y fomentar la participación.
- Vigilar el cumplimiento de las normas.
- Implicarse en la ejecución de las actividades.

5.- Qué observamos:

- Algunas niñas no querían sentarse en el suelo porque se les manchaba la ropa.
- Hay tres niñas que se resisten jugar al fútbol, y un niño que no quiere jugar al brilé.

6.- Reflexiones y conclusiones:

- Insistir en la necesidad de vestir con ropa adecuada para participar en las actividades.
- Motivarles para participar en los juegos reglados.
- Valoro positivamente que sean ellos los que proponen compartir las responsabilidades.

Sesión 11

1.- Qué queremos:

- Favorecer la cohesión del grupo.
- Potenciar las destrezas corporales.

2.- Qué trabajamos:

- La relación corporal, desarrollando el indicador de distancia corporal (I_3).
- El salto, perteneciente al indicador de Agilidad y destreza (I_{10}).
- Las construcciones para fomentar la atención (I_{15}) y el razonamiento (I_{13}).

3.- Cómo lo hacemos:

- Sentados en círculo ponemos las normas del grupo. Con los materiales previstos (aros plásticos y tubos de cartón) podemos jugar libremente, pero no podemos hacer daño a los demás y hay que respetar el trabajo de los compañeros.
- Las actividades, que surgen espontáneamente o que son sugeridas por el adulto, fueron las siguientes:

- * Rodar aros, bailar aros.
- * Hacer construcciones, fundamentalmente con aros.
- * Juegos de precisión. Puntería con aros y tubos.
- * Saltos de longitud, utilizando los aros.
- * Se organiza un circuito con aros y tubos. Saltos y arrastres.

* Planteo que podemos introducirnos en los aros, el mayor número de personas posibles, y sujetándolo bailamos al ritmo de la música y desplazándonos por la sala.

* Hacemos ruido con los tubos y tratamos de generalizar los ritmos individuales hasta conseguir un ritmo grupal.

- Hablamos en grupo sobre lo realizado y cómo lo hemos pasado.

- Se desarrollan los partidos correspondientes del campeonato de juegos reglados.

- Se reparte la encuesta "Los juegos de mis antepasados" para hacerla en casa, basada en una idea del Colectivo Harimaguada (1991). Ficha nº 1.

4.- Función del Profesor:

- Coordinar y hacer propuesta.

- Reforzar aquellas conductas que le parecen adecuadas e interesantes.

- Realizar propuestas, interviniendo como modelo a imitar.

- Estimular a las chicas para que participen en los juegos reglados.

5.- Qué observamos:

- Participan todos, integrándose plenamente.

- Están pendientes a la actuación del adulto.

- Les atraen las colchonetas que están en el cuarto de materiales.

6.- Reflexiones y conclusiones:

- La actuación del adulto es fundamental para conseguir la participación activa de todo el grupo.

- Aceptamos la propuesta de trabajar el próximo día con las colchonetas.

FICHA 1A: "LOS JUEGOS DE MIS ANTEPASADOS"

1.- ¿A qué jugaba...?

MI ABUELA _____

MI MADRE _____

MI ABUELO _____

MI PADRE _____

2.- Rodea con un círculo sus juegos preferidos.

3.- ¿Cuál o cuáles eran sus juguetes?.

ABUELA _____

MADRE _____

ABUELO _____

PADRE _____

4.- ¿Dónde compraban sus juguetes?

5.- ¿Cuánto dinero costaban?

6.- ¿De qué materiales estaban hechos?, ¿Eran peligrosos?.

7.- ¿Favorecían el juego colectivo o individual?

Sesión 12

1.- Qué queremos:

- Favorecer la relación del grupo a través de la actividad lúdica.
- Potenciar la autonomía.

2.- Qué trabajamos:

- El juego espontáneo.
- El juego reglado que permiten abordar prácticamente todos los indicadores de la dimensión afectivo-social y motriz.

3.- Cómo lo hacemos:

- Sentados en círculo, planteamos que, respondiendo a sus demandas, vamos a utilizar las colchonetas. Tenemos que respetar las normas del grupo y además, las colchonetas pequeñas sólo se podrán utilizar para dar volteretas, mientras que en las grandes pueden hacer lo que quieran.
- Saltan, dan volteretas, se empujan, se tiran unos encima de otros...
- Recogemos las colchonetas y se juegan los dos partidos correspondientes.

4.- Función del Profesor:

- Recordar las normas y hacerlas cumplir.
- Participar haciendo de modelo.
- Tratar de integrar en la actividad a todo el grupo.

5.- Qué observamos:

- Al principio hay algunos escolares que no participan.
- las niñas terminan integrándose a partir de la participación del adulto en la colchoneta grande.
- Los niños eran más agresivos pero sin hacer daño a los compañeros.

6.- Reflexiones y conclusiones:

- La actividad lúdica espontánea fomenta la relación, no sólo entre ellos, sino también con el adulto.
- La agresividad la utilizan como modo de relación.

Sesión 13

1.- Qué queremos:

- Facilitar la relación entre los diferentes miembros del grupo.
- Propiciar la descarga de agresividad sin culpabilizarla.

2.- Qué trabajamos:

- Es una sesión que permite trabajar la globalidad de las variables.

3.- Cómo lo hacemos:

- Entre todos, cubrimos todo el suelo de la sala con papel de periódicos.
- Nos sentamos en círculo y acordamos las normas.
- Se desarrolla el juego, con total libertad: se tiran bolas de papel, se construyen disfraces, se arrastran y ruedan por el suelo, simulan peleas, se inventan historias...
- Planteamos un momento de vuelta a la calma, tratando de recuperar el ritmo respiratorio.
- Nos sentamos en círculo y hablamos de lo que hemos hecho y como lo hemos sentido.

4.- Función del Profesor:

- Fomentar la libertad de expresión, respetando las normas.
- Participar y tratar de integrar a las personas que se marginan.
- Estar disponible corporalmente respondiendo a sus demandas.

5.- Qué observamos:

- Hay grandes diferencias en cuanto a la implicación. Inicialmente son los niños los que buscan la relación con el adulto, utilizando la agresividad, y poco a poco se van incorporando las niñas. Transcurrido un corto espacio de tiempo, todos participan a excepción de una niña (según la maestra, no quería mancharse la ropa). Los niños se muestran más activos, más brutos. Las niñas se inventan historias, realizando un juego más simbólico.

- Hay momentos de rechazo hacia una de las niñas.

6.- Reflexiones y conclusiones:

- Se respetan bastante y ninguno plantea haber vivido situaciones desagradables o agresivas.

- Hay diferentes comportamientos, en general, entre chicos y chicas que podremos analizar el próximo día.

- Debemos hablar sobre el rechazo y el aislamiento de algunas personas.

Sesión 14

1.- Qué queremos:

- Analizar y reflexionar sobre los diferentes comportamientos de los niños y las niñas.

2.- Qué trabajamos:

- Sus opiniones que nos permiten abordar globalmente todas las variables.

3.- Cómo lo hacemos:

- Reunido el grupo clase, le planteamos recordar la experiencia del día anterior. Les preguntamos que como se lo habían pasado y si repetirían la experiencia.

- Proyectamos el vídeo que grabamos sobre el desarrollo de la sesión anterior y lo fuimos comentando por partes. Parábamos la proyección cuando a ellos o a nosotros nos llamaba algo la atención.

- En la segunda media hora realizamos los juegos reglados con los equipos correspondientes.

4.- Función del Profesor:

- Plantear interrogantes ante sus opiniones o comportamientos sexistas.
- Cuestionar su conducta insolidaria, ante el rechazo de una compañera.

5.- Qué observamos:

- En la verbalización participan tanto los chicos como las chicas.
- Les resulta difícil mantener sus opiniones

sexistas. Cuando se quedan sin argumentos, no les importa modificar sus opiniones iniciales.

- Unánimemente se resisten a modificar su actitud respecto a la compañera rechazada.

- Todo el grupo participa en los juegos reglados.

6.- Reflexiones y conclusiones:

- Ellos asumen que son más brutos, aunque ellas se muestran satisfechas con el juego violento.

- Ellos no participan en el juego simbólico porque "son tonterías de las chicas" aunque concluyen que "todos pueden jugar a todo" porque ellos se ven participando esporádicamente en el juego de las niñas, y ellas implicadas en el "juego activo" de los niños.

- Me planteo la necesidad de aumentar la autoestima de la niña rechazada y de conseguir la aceptación por el resto del grupo. En esta dirección, también trabajará la profesora del grupo.

Sesión 15

1.- Qué queremos:

- Estimular el juicio crítico ante el consumo.
- Analizar la diferenciación genérica en los juegos.

2.- Qué trabajamos:

- Juegos tradicionales y juegos cooperativos.
- Juegos y juguetes no sexistas.
- Tiempo libre y consumismo.
- Incidiendo fundamentalmente en la dimensión afectivo-social (I_1, I_2, I_8) y la cognitiva (I_{14}, I_{15}, I_{16}).

3.- Cómo lo hacemos:

- Partiendo de la encuesta "Los juegos de mis antepasados" que habíamos repartido en la sesión 11 para que se la pasaran a sus padres y abuelos, analizamos, en grupo, los juegos y juguetes que ellos utilizaban y las diferencias que habían en función del sexo y con respecto a la actualidad. También analizamos los materiales empleados en su construcción y el coste que eso suponía, reflexionando sobre el consumismo actual.
- Proponemos inventar juegos y juguetes, facilitándoles algunos materiales (cajas de cartón, aros, cuerdas, telas...).
- En pequeños grupos, describir un juego o juguete sin decir su nombre. El resto de la clase tiene que adivinar lo que es.

4.- Función del Profesor:

- Coordinar el diálogo.
- Estimular la participación, tratando de conseguir la colaboración entre los niños y las niñas.

5.- Qué observamos:

- Que existe un nivel alto de participación y cada vez es mayor la relación entre niños y niñas.

6.- Reflexiones y conclusiones:

- La encuesta les dio la posibilidad de hablar con sus padres y abuelos, cosa que les gustó y nos permitió conocer algunos aspectos de su situación familiar.

Sesión 16

1.- Qué queremos:

- Propiciar la descarga de agresividad sin culpabilizarles.
- Favorecer la coeducación a través del juego.

2.- Qué trabajamos:

- De la dimensión afectivo-social: la cooperación (I₁), la autonomía (I₅), la agresividad (I₇).
- De la dimensión motriz: la movilidad (I₉), la agilidad y torpeza (I₁₀ e I₁₁), la fuerza (I₁₂).

3.- Cómo lo hacemos:

- Nos sentamos en círculo y ponemos las normas del grupo.
- Presentamos el material (pelotas) y les dejamos jugar libremente.
- Como el espacio es pequeño y poco adecuado, proponemos las siguientes actividades:
 - * Tirar la pelota alta, lejos, fuerte contra el suelo, fuerte contra la pared.
 - * Quitarle la pelota al compañero. Dos equipos y acumular pelotas.
 - * Transportar pelotas entre dos.
 - * Intercambiar pelotas entre las parejas.
 - * Transportar pelotas en grupo sin utilizar las manos.
- Salimos al patio y se realizan los partidos correspondientes del campeonato.

4.- Función del Profesor:

- Participar en el juego, tratando de generalizar las propuestas a todo el grupo.
- Propiciar la formación de parejas mixtas.
- Simbolizar la ley impuesta por el grupo.

5.- Qué observamos:

- Que inicialmente algunas niñas mostraban miedo y retraimiento ante la actividad de los niños.
- Que espontáneamente se forman grupos mixtos después de haberlo hecho en pareja.

6.- Reflexiones y conclusiones:

- Ante el hecho de que inicialmente exista retraimiento por parte de algunas niñas y luego participen plenamente nos planteamos la posibilidad de seguir trabajando la descarga de agresividad a través del juego y sin culpabilizarles.

Sesión 17

1.- Qué queremos:

- Favorecer la comunicación utilizando los mediadores corporales.
- Propiciar la descarga de agresividad a través del juego.

2.- Qué trabajamos:

- La expresividad (I_2), sobre todo el grito y el gesto.
- La agresividad (I_7).

3.- Cómo lo hacemos:

- Nos sentamos en círculo y recordamos las normas del grupo.
- Presentamos el material, tubos de cartón y globos, y juegan libremente.
- Después de recoger los materiales, nos volvemos a sentar en círculo y hablamos sobre las vivencias de la sesión.
- En el patio, se realizan los partidos correspondientes del campeonato.

4.- Función del Profesor:

- Participa y estimula la participación.
- Provoca a través del juego la descarga de agresividad. Lucha con los tubos de cartón, golpea fuerte contra el suelo y paredes, grita, intenta arrebatarse los materiales, etc.
- Trata de ser un punto de referencia y generalizar aquellas conductas que le parecen

adecuadas.

- Está disponible para responder a las demandas del grupo y es compañero simbólico en el juego.

- Coordina la verbalización y hace respetar las normas.

5.- Qué observamos:

- Hay una gran participación. Todos gritan, golpean, pero en ningún momento se agreden entre ellos.

- Manifiestan necesidad de contacto corporal con el adulto, y ya se lo permiten tanto los chicos como las chicas.

6.- Reflexiones y conclusiones:

- Cada vez hay más chicas que se permiten jugar la agresividad (ser brutas) y actúan de forma más desinhibida en situaciones de mucha agitación o actividad.

- Para facilitar la impulsividad motriz y la descarga agresiva veo la necesidad de introducir materiales que la encaucen, como pueden ser las cajas de cartón.

Sesión 18

1.- Qué queremos:

- Reflexionar sobre la diferenciación genérica en cuanto a las formas de expresión, comunicación y manifestación de la agresividad.

2.- Qué trabajamos:

- Los diferentes comportamientos de niños y niñas, englobando los indicadores de la dimensión afectivo-social, así como la movilidad (I_9) y fuerza (I_{12}), de la dimensión motriz, y el Razonamiento (I_{13}), Lenguaje (I_{14}) y Memoria (I_{16}), de la dimensión cognitiva.

3.- Cómo lo hacemos:

- Partimos de la verbalización del día anterior y en pequeños grupos (3 ó 4 personas) recordamos: ¿Cómo nos lo hemos pasado?, ¿A qué jugamos y con quién jugamos?.
- Vemos el vídeo grabado en la sesión anterior y lo vamos comentando partiendo de lo que han recordado y haciendo que tomen conciencia de aquellas conductas que nos parecen interesantes para los objetivos del programa.
- Se juegan los partidos con los equipos que corresponden.

4.- Función del profesor:

- Coordinar el turno de palabras.
- Estimular la participación de todo el grupo.
- Proponer conclusiones.

5.- Qué observamos:

- Son las niñas las que muestran mayor interés en ver el vídeo y se manifiestan complacidas de sus actuaciones.

- Las niñas discuten las opiniones sexistas de los niños.

6.- Reflexiones y conclusiones:

- Se puede " jugar a lo bruto " sin hacer daño al otro y es divertido.

- Todos podemos jugar a lo mismo.

Sesión 19

1.- Qué queremos:

- Propiciar la relación corporal entre los miembros del grupo, partiendo de la actividad lúdica.
- Estimular la participación en tareas grupales, respetando las opciones individuales.

2.- Qué trabajamos:

- La solidaridad y cooperación entre compañeros.
- El juego espontáneo, que permite globalizar los indicadores de la dimensión Afectivo-Social, Motriz y Cognitiva.

3.- Cómo lo hacemos:

- Nos sentamos en círculo y ponemos las normas del grupo.
- Presentamos el material (Cuerdas) y planteamos la posibilidad de jugar libremente.
- Se desarrollan juegos de saltos, organizados por ellos mismos en pequeños grupos mixtos y actividades de arrastre, fuerza, de atar, etc.
- Al acabar la sesión, nos sentamos en círculo y hablamos de sus vivencias durante el desarrollo de la misma.

4.- Función del profesor:

- Observa la dinámica del grupo y refuerza aquellas actividades en las que espontáneamente juegan niños y niñas.
- Escucha y responde a las demandas del grupo

siendo compañero simbólico en sus juegos, dejándose atar, arrastrándose...y tratando de conseguir una relación placentera entre ellos, y entre ellos y el adulto.

5.- Qué observamos:

- Inicialmente hay una relación preferente con el adulto.

- A medida que progresa la sesión se desarrolla el juego de forma más autónoma.

- Las niñas tienden a agruparse y realizar juegos organizados, sin excluir a los niños, y los niños juegan a amarrarse o tirar unos de otros.

- Hay dos niñas que demandan mayor atención del adulto, buscando la relación corporal, aunque de manera diferente en cada uno de los casos.

6.- Reflexiones y conclusiones:

- A la tutora de los alumnos le llama la atención la necesidad de relación corporal de las dos niñas y el nivel de participación de todo el grupo en el juego, valorándolo muy positivamente para el desarrollo de la relación intergrupala.

- Comentamos sobre la importancia del juego y hablamos de cada uno de los niños y niñas del grupo, fijándonos en su nivel de participación y capacidad para relacionarse con los demás, concluyendo sobre la buena dinámica del grupo.

Sesión 20

1.- Qué queremos:

- Fomentar la colaboración entre las personas haciendo hincapié en su importancia para la consecución de metas comunes.
- Desarrollar el nivel de autoestima.

2.- Qué trabajamos:

- La cooperación (I_1), la distancia corporal (I_3), la autonomía personal (I_5), indicadores de la dimensión Afectivo-Social.
- La fuerza (I_{12}), indicador de la dimensión motriz.
- La memoria (I_{10}), indicadora de la dimensión cognitiva.

3.- Cómo lo hacemos:

* La tortuga gigante: Cuatro personas en cuadrupedia y situándose en sentido inverso, tocándose los costados.

Otra persona situada sobre éstos hará de caparazón de la tortuga.

La persona que hace de caparazón guiará a la tortuga hasta un objeto que el educador irá cambiando de lugar, forzando el acuerdo y cooperación entre las cuatro personas que hacen de tortuga.

- A propuesta de una niña se hizo una sola tortuga, intercalando niño-niña.

* El burro: Una persona en cuadrupedia tiene que avanzar hacia un objetivo, guiada por sus cuatro compañeros, pero sólo caminará haciendo caso a las buenas palabras, caricias o cosas parecidas.

* El ciego: Una persona se tapa los ojos y se dejará guiar por otra que le irá indicando los obstáculos y le hará descubrir las diferentes formas, tamaños, pesos, textura, etc... de los objetos que se encuentran en la sala.

- Se realizan los juegos con los equipos correspondientes.

4.- Función del profesor:

- Coordina y anima a la participación.
- Ejemplifica y participa en los juegos.

5.- Qué observamos:

- Aceptan con agrado las actividades, no muestran inhibición y hacen nuevas propuestas.

6.- Reflexiones y conclusiones:

- Se consigue mayor interrelación entre niñas y niños cuando el juego es organizado por el adulto, que cuando se les deja actuar espontáneamente.
- La participación del adulto facilita la del alumnado.
- Concluimos la necesidad de volver a trabajar este tipo de actividades.

Sesión 21

1.- Qué queremos:

- Potenciar el desarrollo de destrezas corporales.
- Facilitar la relación entre los diferentes miembros del grupo.

2.- Qué trabajamos:

- La iniciativa (I_4), la autonomía personal (I_5), y las habilidades sociales (I_6), indicadores de la dimensión Afectivo-Social.
- La agilidad (I_{10}), y coordinación (I_{11}), indicadores de la dimensión motriz.

3.- Cómo lo hacemos:

- Situamos las colchonetas en una amplia superficie, la grande en el centro y las pequeñas por los lados.
- Dejamos que actúen libremente e inicialmente saltamos todos en la colchoneta grande.
- De forma espontánea organizan una fila para dar volteretas de uno en uno. Poco a poco estas volteretas se van haciendo mas complicadas, transformándose en piruetas y volteretas en el aire.
- Propongo atrapar, con las colchonetas pequeñas, a la persona que realiza el salto. Tratamos de impedir que escape tirándonos sobre el o ella.
- Nos acostamos sobre las colchonetas y tratamos de recuperar la tranquilidad tomando conciencia de la respiración.

- Nos sentamos en círculo y hablamos de las vivencias de la sesión.

- Salimos al patio y se juega el partida correspondiente.

4.- Función del profesor:

- Interviene fomentando la participación y la relación entre los miembros del grupo.

- Da seguridad controlando la ejecución de los saltos y volteretas.

- Es el coordinador en la verbalización.

5.- Qué observamos:

- Existe una buena relación y participación, aunque evidentemente unos son mas atrevidos que otros (no existen diferencias entre chicos y chicas).

- Se respetan las normas, y en ningún momento se plantean situaciones agresivas, existiendo muy buen ambiente.

6.- Reflexiones y conclusiones:

- Cada vez están más desinhibidos y muestran más alegría.

- Hablando con la tutora concluye que ha mejorado el ambiente en el aula y que estas actividades las utiliza como motivación.

Sesión 22

1.- Qué queremos:

- Facilitar el acercamiento corporal, desculpabilizado por la actividad lúdica.
- Potenciar la autonomía y el respeto a las opciones individuales.

2.- Qué trabajamos:

- Todos los indicadores de la dimensión Afectivo-Social y Motriz, globalizados en las actividades propuestas.

3.- Cómo lo hacemos:

* La botella: Una persona, situada de pie en el centro de un grupo de cuatro personas, se balancea y se deja caer sobre sus compañeros, éstos tratarán de impedir su caída y se lo van pasando a otros.

* La alfombra mágica: Una persona acostada en el suelo, se relaja completamente y deja que el resto del grupo (6 personas), muevan las diferentes partes de su cuerpo y poco a poco, se pondrán de acuerdo para levantarlo del suelo y situándolo por encima de sus cabezas, lo transportarán por la sala.

- Rodar por el suelo individualmente, contando el número de vueltas que damos de un extremo a otro de la sala.

- ¿Cuántas vueltas damos si rodamos por pareja?.

- Plantean volver a utilizar las colchonetas para

realizar las actividades del día anterior.

4.- Función del profesor:

- Coordina y estimula la participación, reforzando la interacción entre individuos de distinto sexo.

5.- Qué observamos:

- En las dos primeras actividades se forman espontáneamente grupos mixtos.

- Cuando proponemos rodar por el suelo plantean algunas resistencias, más las niñas que los niños, porque no quieren mancharse la ropa.

- Al proponer un acercamiento más estrecho (rodar por parejas), disminuye la participación, sobre todo de las niñas.

6.- Reflexiones y conclusiones:

- Nos llama la atención que sólo se forme una pareja de chicas, mientras que hay cuatro de chicos cuando planteamos rodar por el suelo, y pensamos que guarda relación con el aseo personal.

- Comentamos con la tutora un artículo sobre juego y diferenciación genérica.

Sesión 23

1.- Qué queremos:

- Reflexionar sobre el trabajo realizado, valorarlo y cuestionarnos sobre los diferentes comportamientos en función del sexo de las personas.

2.- Qué trabajamos:

- Partiendo de sus vivencias, abordamos la diferenciación genérica tratando de englobar las tres dimensiones incluidas en los programas

3.- Cómo lo hacemos:

- Planteamos que, al ser el primer día de trabajo, después de las vacaciones de Semana Santa, vamos a hablar de las cosas que hemos trabajado y cómo nos hemos sentido.
- Hacemos tres grupos mixtos y les pedimos que valoren por separado, las actividades de la primera parte de la sesión (juegos, psicomotricidad, expresión corporal..etc), y la segunda parte de la sesión con el juego reglado en forma de campeonato. Les pedimos que expresen sus sentimientos sobre el juego conjunto de chicos y chicas.
- Después de quince minutos de diálogo, hacemos una puesta en común y a continuación bajamos al patio para jugar los partidos correspondientes.

4.- Función del profesor:

- Organizar los grupos y el dialogo con la realización de preguntas correctas.
- Coordinar a los grupos en el momento de las conclusiones.

5.- Qué observamos:

- Hay buena relación entre ellos, se respetan y se muestran muy tranquilos a la hora de hablar.

6.- Reflexiones y conclusiones:

- Valoran positivamente las dos partes de las sesiones, aunque consideran que en la primera parte son un poco brutos, (tanto los niños como las niñas).
- Todos opinan que pueden jugar a lo mismo y que es más divertido jugar chicos y chicas.
- Algunas chicas nos critican porque no participamos en las actividades que les proponemos, y esto lo interpretamos como un deseo de eliminar barreras en la relación entre ellas y nosotros.

Sesión 24

1.- Qué queremos:

- Desarrollar la competencia corporal.
- Propiciar la cooperación al margen de los estereotipos de género.

2.- Qué trabajamos:

- La cooperación (I_1), Iniciativa (I_4) y Capacidad Crítica (I_8) de la dimensión Afectivo-Social.
- El salto como variable de destreza corporal (I_{10}), de la dimensión motriz.

3.- Cómo lo hacemos:

- Nos plantean que al día siguiente tienen un partido de fútbol con otro colegio de la zona y quieren dedicar la hora a entrenar.

Los chicos plantean que las niñas no deben jugar porque el otro equipo es sólo de niños. Las chicas no aceptan esta justificación y se decide que el equipo será mixto, encargándose la tutora de hacer los cambios, a lo largo del partido, para que participe todo el alumnado.

- Hacemos ejercicios de precalentamiento y practicamos saltos de altura, aumentando la dificultad de 5 en 5 cm. y participando toda la clase en cada uno de los intentos.

- Juegan un partido de fútbol en el que participa toda la clase, capitaneado cada equipo por un chico y una chica.

4.- Función del profesor:

- Propiciar la discusión y el acuerdo tras el intercambio de opiniones.
- Reforzar la participación de las chicas.
- No hacer juicios de valor en cuanto a los resultados de su participación haciendo que todos hagan el mismo número de intentos.

5.- Qué observamos:

- Es un niño el que toma la iniciativa para plantear que las niñas no deben jugar en el partido con el otro colegio y el resto lo apoya. Las niñas responden más grupalmente, aunque son dos las que plantean más argumentos.
- En los saltos de altura, las chicas se esfuerzan por saltar tanto como los chicos.

6.- Reflexiones y conclusiones:

- Consideramos muy positivo el que las niñas reivindicquen su participación en el encuentro de fútbol con el otro colegio, así como la participación igualitaria en las actividades de salto.
- Se sigue manifestando el deseo de eliminar barreras en la relación, solicitando que los profesores participen en los saltos.

Sesión 25

1.- Qué queremos:

- Favorecer la relación y fomentar la coeducación mediante la aceptación de diferentes formas de expresión, comunicación y manifestación de la agresividad.

2.- Qué trabajamos:

- La agresividad corporal a través del juego y la expresión de sentimientos a través de la relación con los otros, abordando globalmente los indicadores del programa.

3.- Cómo lo hacemos:

- Sentados en círculo hablamos de las normas del grupo; respetar el juego de los demás y no hacer daño a los compañeros.
- Presentamos el material, telas y cuerdas, y proponemos jugar libremente, a lo que deseen.
- Recogemos el material y sentándonos en círculo hablamos de cómo se han sentido.
- Se juegan los partidos correspondientes del campeonato.

4.- Función del profesor:

- Hacer cumplir las normas.
- Invitar a la participación.
- Participar en el juego, propiciando la relación corporal y respondiendo a las demandas de algunas personas del grupo.

5.- Qué observamos:

- El grupo se muestra más autónomo e inventan pequeñas historias disfrazándose.
- Sigue habiendo más capacidad por parte de las niñas para organizar el juego, mientras que los niños juegan más a pelearse entre ellos, aunque hay algunas excepciones.
- Hay demanda de relación corporal hacia el adulto.
- Una niña no participa mostrándose muy rígida corporalmente, rechaza el contacto.
- Un niño no participa, mostrándose enfadado porque no logra imponer sus propuestas.

6.- Reflexiones y conclusiones:

- Sigue habiendo pequeñas diferencias genéricas en cuanto a la organización del juego, aunque el nivel de participación es muy alto, y con agrado.
- Hay algunas diferencias individuales en cuanto a participación o demandas hacia el adulto que analizados con la tutora, responden a historias personales. Las tenemos en cuenta pero entendiendo que no es el marco ideal para su resolución definitiva, pero que nos ayuda a conocerlas mejor.

Sesión 26

1.- Qué queremos:

- Fomentar la relación entre las personas del grupo, respetando las diferentes formas de expresión.
- Desarrollar actividades de ocio, creativas, cooperativas y no sexistas.

2.- Qué trabajamos:

- La cooperación (I_1), con la realización de tareas grupales y la capacidad de Iniciativa (I_4), propiciando diferentes formas de expresión (I_2).
- Juegos que favorecen el desarrollo de destrezas corporales (I_{10}).
- La expresividad en el lenguaje (I_{14}).

3.- Cómo lo hacemos:

- Habíamos programado una excursión, con visita al "Loro Parque" a propuesta del alumnado.
- En el trayecto realizado en guagua, tanto a la ida como a la vuelta, se cantan canciones en grupo y con estrofas individuales, haciendo que participen todos, también cuentan chistes.
- Una vez realizada la visita al parque, almorzamos en una zona recreativa, proponiendo que nos intercambiamos la comida.
- Después de comer, realizan juegos, carreras, saltos y trepas.
- A lo largo de todo el día hemos ido sacando fotos de los diferentes momentos de la excursión.

4.- Función del profesor:

- Propiciar la participación y la relación entre todas las personas del grupo, animándolas para que todas intervengan.
- Proponer actividades y estimular sus iniciativas.

5.- Qué observamos:

- Hay muy buena relación entre todos y se muestran muy relajados y contentos.
- Las chicas participan más en las canciones y los chicos en los chistes.
- Se hacen bromas entre unos y otras pero con muy buena camaradería.

6.- Reflexiones y conclusiones:

- Hablando con la tutora llegamos a la conclusión de que se percibe una buena relación grupal, incluso ha mejorado la aceptación de la niña rechazada, sobre todo por parte de las niñas, más que los niños.

Sesión 27

1.- Qué queremos:

- Reflexionar sobre el juego y sus connotaciones sexistas.
- Conocer y controlar los diferentes segmentos corporales.

2.- Qué Trabajamos:

- Los juegos y actividades de ocio y tiempo libre. Propiciando la reflexión sobre la cooperación (I_1), y fomentando la capacidad crítica (I_8) y de razonamiento (I_{13}).
- El control del propio cuerpo, su capacidad de movimiento (I_9), y posibilidades de relación (I_3).

3.- Cómo lo hacemos:

- Exponemos las fotos realizadas en la excursión del día anterior y hablamos en grupo de cómo se sintieron, cómo se lo pasaron. Teniendo en cuenta que en las fotos hay niños y niñas, ¿tiene sentido que nos separemos a la hora de jugar? ¿hay diferencias a la hora de la diversión?.
- En el patio de recreo proponemos varias actividades:

* Por parejas, cogidos de las manos, tratar de pisar al compañero, realizando cambios de pareja.

* Formamos tres grupos y jugamos a Enredo; decimos que mano o pie deben apoyar sobre los círculos de colores que previamente hemos

pintado en el suelo.

* Por parejas nombramos las diferentes partes del cuerpo y la dirección del desplazamiento que debe realizar el compañero, imitando los movimientos de un robot.

- Juegan los partidos correspondientes del campeonato.

4.- Función del profesor:

- Coordinar en los diálogos.
- Propiciar la relación entre las personas de diferente sexo, con las propuestas de actividades.

5.- Qué observamos:

- Se forman parejas y grupos mixtos.
- Se producen dos peleas entre chico-chica, por desacuerdo en los resultados del brulé y en ausencia de la profesora, siendo necesaria la intervención del adulto.

6.- Reflexión y conclusiones:

- Han mejorado la interacción entre personas de distinto sexo, realizándose en un plano de igualdad.

Sesión 28

1.- Qué queremos:

- Favorecer la creatividad por el juego, exento de estereotipos sexuales.
- Potenciar la relación corporal entre las personas del grupo.

2.- Qué trabajamos:

- Al ser una situación de juego espontáneo nos permite trabajar globalmente los diferentes indicadores de la dimensión Afectivo-Social.
- De la dimensión motriz, abordamos la movilidad (I_9) y algunos índices de destreza (I_{10}).
- De la dimensión cognitiva trabajamos el lenguaje (I_{14}).

3.- Cómo lo hacemos:

- Antes de iniciar la sesión hemos cubierto todo el suelo de la sala con papel de periódicos.
- Nos sentamos en círculo y recordamos las normas del grupo.
- Iniciamos el juego, donde cada uno puede hacer lo que quiera con el papel de periódico.
- Después de 20 minutos de juego totalmente libre, proponemos que cada persona del grupo construya un nido con los papeles, como si fuera una casa para estar solos y recuperar la tranquilidad.
- Recogemos los papeles y nos sentamos en círculo para hablar de lo que hemos pasado, a qué hemos jugado, qué es lo que más nos ha gustado y lo que

menos, ¿había agresividad?, ¿con quién hemos jugado?.

4.- Función del profesor:

- Coordinar al grupo en los diferentes momentos de la sesión.
- Fomentar al participación, jugando con ellos, disfrazándose y relacionándose corporalmente, haciendo de compañero simbólico de sus juegos.

5.- Qué observamos:

- Las niñas se disfrazan en mayor medida que los niños, inventando historias.
- Ellos muestran más agresividad jugando a pelear, aunque las niñas, en algún momento, también juegan sin importarles la relación corporal con los otros, rodando por el suelo.
- Se muestran muy felices y participa toda la clase.

6.- Reflexiones y conclusiones:

- Hablo con la tutora y coincidimos en valorar positivamente la buena relación entre casi todas las personas del grupo. Sigue habiendo comportamientos diferentes por sexo, pero unos y otras aceptan el juego de los demás y en ocasiones participan en los mismos.
- Todas y todos podemos jugar a lo que se nos apetezca y con quién nos apetezca, porque así es más divertido.

Sesión 29

1.- Qué queremos:

- Potenciar la relación a través del juego.
- Favorecer la autonomía y el respeto a las opciones de los demás.

2.- Qué trabajamos:

- A través de las actividades que favorecen la cooperación (I_1), accedemos a otros indicadores de la dimensión Afectivo-Social como pueden ser la distancia corporal (I_3) y la iniciativa (I_4).

3.- Cómo lo hacemos:

- Por parejas, nos situamos espalda con espalda y tratamos de desplazar a la otra persona, empujándola.
- Hacemos lo mismo, pero hombro con hombro. Poco a poco se van añadiendo una persona a cada lado y empuja un grupo contra el otro.
- Mantenemos los dos grupos, pero ahora tiramos agarrando por la mano a la otra persona. Hay que procurar que no se rompa la cadena.
- Ya que hemos estado cogidos por las manos, ahora una pareja tratará de atrapar a los demás. Cada vez que toquen a una persona se unirá por las manos y así se irá ampliando el grupo hasta que atrapen a todos.
- Planteamos dos opciones; los que quieran jugar al fútbol y los que quieran jugar con las colchonetas.

- Hicimos fotos de los equipos que habían participado en el campeonato.

4.- Función del profesor:

- Organizar las actividades y procurar el máximo de participación, animándolos.

5.- Qué observamos:

- En los ejercicios de fuerza se forman grupos mixtos.

- Al dar la oportunidad de elegir la actividad (fútbol-colchonetas), se forman grupos mixtos.

6.- Reflexiones y conclusiones:

- Nos reunimos un momento con todo el grupo y les anunciamos que el próximo día será el último día de trabajo. Les pedimos que reflexionen sobre lo realizado y que traigan una propuesta para ese día.

Sesión 30

1.- Qué queremos:

- Reflexionar sobre el trabajo realizado y cuestionar la diferencia comportamental en función del sexo.
- Valorar los aspectos positivos y negativos de la relación con los demás.

2.- Qué trabajamos:

- En la primera parte de la sesión abordamos fundamentalmente, indicadores de la dimensión cognitiva, y en la segunda parte se trabajan indicadores de la dimensión Afectivo-Social y motriz.

3.- Cómo lo hacemos:

- Nos reunimos en clase para hablar de la experiencia y les entregamos las fotos de los equipos, una para cada uno.
- Como premio por participar en el campeonato repartimos caramelos para todos.
- Para recordar la experiencia recogieron las firmas de los componentes de los equipos en las fotos que les habíamos entregado y me piden que les firme sus fotos.
- Ellos y ellas, por su parte, nos hicieron un regalo a Belén y a mí, estaban muy contentos e incluso un niño y una niña me regalaron una foto para que no me olvidara de ellos.
- Todas sus valoraciones son positivas y proponen

para terminar, jugar un partido de todos contra todos.

- Los niños proponen un partido de niños contra niñas y ellas lo aceptan.

- Como el número de niñas es menor hay tres niños que se ofrecen voluntariamente para jugar con ellas.

4.- Función del profesor:

- Coordinar y motivar la participación animándoles constantemente.

5.- Qué observamos:

- Un partido de entrega total, muy reñido, se muestran muy entusiasmados y participativos. Las chicas ponen tanto empeño como los chicos. Nos llama la atención que debido al calor los que se mojan la cabeza para refrescarse son los niños.

6.- Reflexiones y conclusiones:

- Ha sido un final de trabajo muy emotivo. Hay una buena relación afectiva entre ellos y con nosotros. Las resistencias iniciales, sobre todo a hacer actividades estereotipadas del otro sexo, han desaparecido y sustituidas por el placer de jugar.

- Nos sentimos satisfechos.

5.3.- ANEXO N° 3

5.3.1.- DESARROLLO DEL PROGRAMA "TIBICENA"

Sesión 1

1.- Qué queremos:

- Explicar el proyecto de trabajo.
- Negociar su contenido.

2.- Qué trabajamos:

- El contenido del proyecto.

3.- Cómo lo hacemos:

- Reunidos en gran grupo, explicamos el contenido del programa y vamos respondiendo a las preguntas que nos plantean.

- Les pedimos que expresen sus opiniones y se muestran muy sexistas, derivando hacia el terreno sexual y con prepotencia masculina, muy reacios a la colaboración con el otro sexo.

- Retomamos la explicación del programa y hablamos del tipo de actividades que vamos a realizar, solicitando sus opiniones. En principio les gusta la idea, por lo que supone cambiar de metodología, aunque se muestran algo escépticos con el contenido.

- La negociación nos lleva a plantearnos un tiempo de prueba y con posterioridad, si fuera necesario, una nueva negociación.

4.- Función del profesor:

- Coordinar.
- Animarles a expresar sus ideas, favoreciendo el intercambio de las mismas.
- Cuestionar sus opiniones sexistas.
- Motivarles, haciéndoles partícipes de las decisiones.

5.- Qué observamos:

- Muestran opiniones muy sexistas, con una visión sexual de sus relaciones con el otro sexo, sobre todo por parte de los chicos.
- Se sientan en la clase, separados por sexo.
- No están acostumbrados a la dinámica de asamblea y presentan dificultades para argumentar sus opiniones.

6.- Reflexiones y conclusiones:

- Necesidad de trabajar la dinámica de asamblea, fomentando el respeto hacia las opiniones de los demás.
- Organizar la clase de forma que facilite la relación entre chicos y chicas.
- Cuestionarnos conjuntamente con la tutora nuestras actitudes y opiniones sexistas.

Sesión 2

1.- Qué queremos:

- Analizar los diferentes comportamientos entre los escolares y reflexionar sobre ello.

2.- Qué trabajamos:

- De la dimensión afectivo-social: Las formas de expresión (I_2), la distancia corporal (I_3) y la autonomía personal (I_5).
- De la dimensión motriz: La movilidad (I_9).
- De la dimensión cognitiva: Razonamiento (I_{13}) y Lenguaje (I_{14}).

3.- Cómo lo hacemos:

- Vemos el video que habíamos grabado al hacer la evaluación inicial del grupo.
- Según vamos viendo las imágenes, vamos parando y haciendo preguntas sobre lo que están observando: ¿Quién cuenta los chistes?; ¿Quiénes bailan juntos y quiénes separados?; ¿Quiénes hacen más payasadas?; ¿Quiénes les parece que son más brutos?.
- En cada pregunta, además les pedimos que expliquen el por qué de su comportamiento, dando siempre justificaciones muy sexistas.
- Vemos el video por segunda vez para tratar de centrar la atención y valorar si sus opiniones se corresponden con las imágenes del video o no.
- Sacamos conclusiones.

4.- Función del profesor:

- Animar, por igual, a la participación de los niños y niñas.
- Cuestionar sus propias opiniones, creándoles conflictos.
- Coordinar, tratando de llegar a conclusiones.

5.- Qué observamos:

- Manifiestan opiniones muy sexistas y resistencias a modificarlas.
- Los niños se sientan separados de las niñas. Ellos detrás y ellas delante.
- Los niños participan más y emplean expresiones despectivas hacia las niñas.
- No respetan el turno de palabras.

6.- Reflexiones y conclusiones:

- Grupo difícil, ya que no se respetan, les cuesta centrar la atención y se molestan entre ellos.
- Necesidad de trabajar la dinámica de Asamblea para poder realizar el trabajo, dejando claro que avanzaremos hasta donde el grupo quiera. Si no respetan las normas, nos detenemos y esperamos, tratando de no culpabilizar pero haciéndoles entender el papel coordinador del adulto.

Sesión 3

1.- Qué queremos:

- Comprobar las diferencias corporales entre las personas de diferente sexo.

2.- Qué trabajamos:

- Nuestro cuerpo.
- Diferencias corporales.
- La Cooperación (I_1) y la Capacidad Crítica (I_8) de la dimensión afectivo-social.
- El Razonamiento (I_{13}), Lenguaje (I_{14}) y Atención (I_{15}) de la dimensión cognitiva.

3.- Cómo lo hacemos:

- El profesor comienza diciendo: "Todos sabemos que nuestra sociedad está compuesta por hombres y mujeres, por niñas y niños. También sabemos que en algunas cosas somos diferentes y en otras, somos iguales. Vamos a ver cuantos niños y niñas hay en clase. ¿Por qué sabemos los que son niños o niñas?".
- Anotamos, en la pizarra, sus aportaciones sobre las diferencias entre los sexos y las discutimos, tachando aquellas que, a juicio de la mayoría, no eran significativas.
- Permanecen como diferencias significativas, los genitales y los pechos.

4.- Función del profesor:

- Animar, para conseguir la participación de todas las personas del grupo, expresando sus opiniones.

- Coordinar y fomentar el respeto a las opiniones de los demás.

- Favorecer el contraste de opiniones, tratando de llegar a conclusiones.

5.- Qué observamos:

- El grupo respondió bastante mejor que el día anterior. Había más capacidad de escucha hacia las opiniones de los otros y guardaban el orden al expresarse.

- Asocian las diferencias corporales a la sexualidad, siendo los niños los que manifiestan más decididamente sus opiniones.

6.- Reflexiones y conclusiones:

- Comentamos con la tutora la mejoría en el ambiente de la clase, analizando la importancia de su participación, implicándose en el desarrollo del programa y valorando positivamente las opiniones de los escolares.

- Hablamos de la importancia que le dan a la sexualidad al manifestar sus opiniones sobre las diferencias corporales, con ideas estereotipadas, puestas de manifiesto especialmente por los niños.

- Vemos la necesidad de dedicarnos, al menos una sesión de trabajo, partiendo de su interés y nivel de información sobre la sexualidad, a debatir y aclarar sus opiniones.

Sesión 4

1.- Qué queremos:

- Profundizar en sus opiniones sobre las diferencias corporales.
- Analizar la diferenciación genérica.

2.- Qué trabajamos:

- Las diferencias corporales.
- Las diferencias sociales: El vestido.
- A través de las actividades propuestas abordamos la Cooperación (I₁), Iniciativa (I₄), Habilidades Sociales (I₆) y Capacidad Crítica (I₈), así como los diferentes indicadores de la dimensión cognitiva.

3.- Cómo lo hacemos:

- Agrupados por parejas dibujan su silueta sobre papel y vemos la dificultad de separar las que pertenecen a niños y niñas.
- Individualmente, completan su silueta, pintándose desnudos.
- Una vez finalizado el trabajo se exponen para que toda la clase pueda verlos y opinar, estableciéndose intercambios entre ellos y los adultos.
- Proponemos vestirlas utilizando papeles de diferentes texturas y colores y una vez realizada la tarea, se exponen en las paredes del aula y planteamos las siguientes preguntas:

* ¿Los niños y las niñas se visten de la

misma forma?.

* ¿Los niños se pueden vestir de niñas?.

* ¿Las niñas se pueden vestir de niños?.

* ¿Qué pasa si un niño se viste de niña?.

* ¿Y si una niña se viste de niño?.

* ¿Dejan de ser niño o niña?. ¿Qué pasa en Carnavales?.

* ¿Por qué los niños y las niñas se visten de forma diferente?.

4.- Función del Profesor:

- Organizar y coordinar la realización de las tareas, mostrando interés por la ejecución y finalización de las mismas, prestando su ayuda si fuera necesario.

- Fomentar el contraste de ideas y plantear puntos de vista divergentes que faciliten la reflexión.

5.- Qué observamos:

- Se agrupan por sexo y las chicas son más constantes en la realización de la tarea, aunque ambos muestran cierta inseguridad en sus capacidades para la finalización de la misma.

- Algunos chicos exageran sus genitales en los dibujos realizados sobre la silueta, lo que es motivo de discusión.

- Hay buen ambiente y participan todos, demandando constantemente atención.

6.- Reflexiones y conclusiones:

- Sigue latente el interés por la sexualidad, sobre todo por parte de los chicos. Hemos comentado esto con la tutora y analizamos su punto de vista, teniendo en cuenta el ambiente en el que se desarrollan y que algunos de ellos ya empiezan a manifestar caracteres sexuales secundarios.

- Concluyen que la forma de vestir está influenciada por las modas y las opiniones de las personas y que las chicas tienen más facilidad para vestirse de chicos, mientras que "si un niño se viste de niña es mariquita", aunque en carnavales es distinto, "te puedes vestir de chica y no pasa nada".

Sesión 5

1.- Qué queremos:

- Reflexionar sobre la diferente asignación de tareas en función del sexo.

2.- Qué trabajamos:

- Los estereotipos profesionales, fomentando la Capacidad Crítica (I₈) y la Atención (I₁₅).

3.- Cómo lo hacemos:

- Repartimos fotos de hombres y mujeres, sacadas de revistas. Hacían la elección de la foto e, individualmente, inventaban una historia a partir de la misma.

- Como orientación para la realización de la historia hacíamos las siguientes preguntas:

- * ¿Quién es?.
- * ¿Qué está haciendo?.
- * ¿A qué se dedica?.
- * ¿Qué hace cuando acaba de trabajar?.

- Cada persona hacía un mural con su foto y su historia y se exponían todos los trabajos para ser vistos y comentados en la clase.

- Comentamos en grupo y tratamos de sacar conclusiones diferenciando tareas asignadas a hombres y mujeres.

4.- Función del Profesor:

- Facilitar los materiales, animarles y/o ayudarles en la realización de la tarea.
- Propiciar la discusión y generar contradicciones

que ayuden a la reflexión.

5.- Qué observamos:

- Se muestran más relajados e interesados, aunque muy poco creativos y con sentimientos de fracaso, les parecía una tarea muy difícil, no sabían que hacer.

- Las niñas querían fotos de chicos y los niños fotos de chicas.

- Casi todas las mujeres eran amas de casa.

6.- Reflexiones y conclusiones:

- Nos llama la atención su poca capacidad de iniciativa y la necesidad de que se les dirija en la realización de la tarea, no están habituados a expresar sus propias ideas y concluimos en la necesidad de que las propuestas sean lo más abiertas posibles para facilitarles la expresión de sus pensamientos.

- El estereotipo de las profesiones nos plantea la necesidad de volver a incidir en este tema.

Sesión 6

1.- Qué queremos:

- Analizar las diferencias corporales entre sexos, en función de la edad.
- Reflexionar sobre la diferente asignación de tareas en función del sexo.

2.- Qué trabajamos:

- Diferencias corporales.
- Diferencias sociales: El lenguaje, las profesiones y estudios, el vestido, los juegos.
- Relación entre las personas de diferente sexo.
- La Fuerza (I_{12}) de la dimensión motriz.
- El Razonamiento (I_{13}) y el lenguaje (I_{14}) de la dimensión cognitiva.

3.- Cómo lo hacemos:

- Vemos el video "De tú a tú" (García, J.L., 1988).
- Vamos comentando colectivamente cada uno de sus apartados.
- Volvemos a ver el apartado de profesiones y ocupaciones, enfrentando sus opiniones con las imágenes.
- Tratamos de sacar conclusiones sobre las analogías y diferencias en las personas de diferente sexo y sus motivos.

4.- Función del Profesor:

- Coordinar.
- Fomentar la participación de las personas más

inhibidas, la discusión y el contraste de ideas.

- Animar a la reflexión, cuestionando las opiniones sexistas con referencia a su realidad más inmediata.

5.- Qué observamos:

- Son los niños los que muestran opiniones más sexistas, muy despectivos con las mujeres y en muchas ocasiones se niegan a aceptar lo evidente, contradiciendo las imágenes ("No es una mujer, es un hombre con una cola").

- Al darles libertad para sentarse, no se agrupan tan claramente por sexo como el primer día. Hay tres niñas que se sientan delante con los niños y un niño que se sienta con las niñas.

6.- Reflexiones y conclusiones:

- Necesidad de abordar nuevamente estos temas ya que notamos muchas ideas erróneas sobre sexualidad y muchos estereotipos sobre las ocupaciones de hombres y mujeres.

Sesión 7

1.- Qué queremos:

- Reflexionar sobre el juego y la diferenciación genérica de los juguetes.
- Desarrollar la expresividad corporal.
- Fomentar la colaboración entre las personas del grupo.

2.- Qué trabajamos:

- La Cooperación (I_1), la Expresividad (I_2) y el Lenguaje (I_{14}), teniendo como punto de partida, los juguetes que les habían regalado en Navidad.

3.- Cómo lo hacemos:

- Al ser la 1ª sesión después de las vacaciones de Navidad, hablamos en gran grupo de cómo lo habían pasado y lo que habían hecho en su tiempo libre.
- Reunidos en grupos de tres personas, hablan sobre los juguetes que les han regalado por Reyes y se ponen de acuerdo para explicarles al resto de la clase, a través de la mímica, cuál era el juguete.
- Según se van adivinando los juguetes, los apuntamos en la pizarra y hablamos de las diferencias entre los juguetes de niñas y niños, planteando la posibilidad de intercambiarlos. A continuación se hace la siguiente pregunta:

* ¿Qué ocurriría?.

4.- Función del Profesor:

- Coordinar y fomentar la participación.
- Cuestionar sus ideas sexistas en cuanto al juego y los juguetes.

5.- Qué observamos:

- Hay una clara diferencia entre los juguetes de niños y niñas, siendo más variados para los chicos y mayoritariamente muñecas para las chicas. Ellas no muestran ningún reparo al plantearse jugar con los juguetes de los niños, pero ellos no están dispuestos a jugar con los de las niñas.
- Casi todos los grupos que se formaron eran mixtos y participa toda la clase muy activamente, relacionándose de forma muy fluida entre ellos.

6.- Reflexiones y conclusiones:

- Reflexionamos sobre la necesidad de implicar a los padres y madres, pero la tutora nos explica la nula participación de éstos en la vida escolar, acuden al colegio de forma muy esporádica y casi solamente cuando son requeridos por existir un problema concreto con su hijo o hija. Nos planteamos intentarlo ya que, antes de iniciar el programa, habíamos conseguido reunir a algunas madres.
- Hicimos un repaso de todas las personas del grupo, analizando su participación.

Sesión 8

1.- Qué queremos:

- Analizar la diferencia de comportamiento y en la asignación de tareas en función del sexo de las personas.

2.- Qué trabajamos:

- Reunidos en gran grupo, hacemos la lectura del cuento "La Rebelión de las Lavanderas" (Yeoma-Blake, 1981).
- Entre todos hacemos un breve resumen del cuento y luego individualmente responden a las preguntas de la Ficha 1B (Ver final de la sesión).
- Les pedimos que se centren en analizar el final del cuento y si les parece adecuado dicho final, realizando cada persona un dibujo en el que se refleje el mismo.

4.- Función del Profesor:

- Presenta y coordina la actividad.

5.- Qué observamos:

- Se muestran muy atentos e interesados. Los niños se muestran reacios a aceptar la participación igualitaria en las tareas domésticas.

6.- Reflexiones y conclusiones:

- No nos dio tiempo de concluir la actividad por lo que debemos continuarla el próximo día, insistiendo en la desigual asignación de tareas en el hogar y reflexionando sobre los motivos de esta desigualdad.

FICHA 1 B: LA REBELIÓN DE LAS LAVANDERAS

- * ¿Qué hacían las lavanderas?.
- * ¿Se sentían felices?.
- * ¿Por qué?.
- * ¿Qué hicieron las lavanderas cuando se dieron cuenta de que estaban abusando de ellas?.
- * ¿Tú que hubieras hecho si fueras lavandera?.
- * ¿Por qué les tenían miedo los habitantes de los pueblos vecinos?.
- * ¿Qué hacían los leñadores?.
- * ¿Qué hicieron los leñadores para sorprender a las lavanderas?.
- * ¿Qué hicieron las lavanderas cuando se dieron cuenta del engaño?.
- * ¿A qué se dedicaban las lavanderas y los leñadores cuando decidieron vivir juntos?.
- * ¿Es normal que los hombres y mujeres trabajen como lo hacen los del cuento?.
- * ¿Qué trabajos haces tú en casa?.
- * ¿Qué trabajos hace tu madre?.
- * ¿Qué trabajos hace tu padre?.
- * ¿Te parece lógico el final del cuento?.
- * Invéntate un final distinto.
- * DIBUJA TU FINAL.

Sesión 9

1.- Qué queremos:

- Profundizar en el análisis de las diferencias de comportamientos y en la asignación de tareas en función del sexo de las personas.

2.- Qué trabajamos:

- Las tareas domésticas, englobando a todos los indicadores de la dimensión cognitiva, así como la Cooperación (I₁) y Capacidad Crítica (I₈) de la dimensión afectivo-social.

3.- Cómo lo hacemos:

- Retomamos las respuestas contestadas por ellos en la Ficha 1B del día anterior e individualmente van diciendo las tareas domésticas que su padre, su madre y él o ella realizan en casa. Esto pone en evidencia que aunque mayoritariamente son las madres las encargadas de estas tareas, en muchos casos, los padres también participan e incluso algunos de ellos colaboran, sobre todo si los dos progenitores trabajan fuera del hogar.
- Las tareas se fueron anotando en la pizarra en tres columnas diferenciadas: Los padres, las madres, nosotros.
- Dividimos la clase en tres grupos y cada uno tiene que realizar un mural donde se recojan las actividades realizadas por unos y otros, con dibujos relacionados con el tema.
- Repartimos la Ficha 2B (basada en la idea del

Colectivo Harimaguada, 1991) sobre el juego y los juguetes de padres y abuelo, con la finalidad de que diera tiempo de ser contestada por dichas personas y trabajarla con posterioridad (ver final de la sesión).

4.- Función del Profesor:

- Estimular la participación del grupo procurando que todos sus miembros expresen sus opiniones.
- Coordinar y favorecer la relación entre chicos y chicas.

5.- Qué observamos:

- Los chicos muestran algunas opiniones despectivas y sexistas con respecto a las chicas y el trabajo doméstico.
- A la hora de realizar la tarea en grupo prefieren agruparse por sexo (2 grupos de chicos y 1 grupo de chicas).

6.- Reflexiones y conclusiones:

- Se genera contradicción entre la opinión inicial de los chicos que se muestran reacios a la realización de tareas domésticas y lo expresado individualmente que evidencia que tanto los padres como los chicos también participan en dichas tareas.
- Nos planteamos la posibilidad de agruparlos de forma diferente, para tratar de favorecer la relación y colaboración entre chicos y chicas.

FICHA 2B: "LOS JUEGOS DE MIS ANTEPASADOS"

1.- ¿A qué jugaba...?

MIABUELA _____

MIMADRE _____

MIABUELO _____

MIPADRE _____

2.- Rodea con un círculo sus juegos preferidos.

3.- ¿Cuál o cuáles eran sus juguetes?.

ABUELA _____

MADRE _____

ABUELO _____

PADRE _____

4.- ¿Dónde compraban sus juguetes? _____

5.- ¿Cuánto dinero costaban? _____

6.- ¿De qué materiales estaban hechos?, ¿Eran peligrosos? _____

7.- ¿Favorecían el juego colectivo o individual?

Sesión 10

1.- Qué queremos:

- Profundizar en la diferenciación genérica y sus motivos, centrándonos en las tareas domésticas y en los juegos y juguetes.

2.- Qué trabajamos:

- Los contenidos de las dos sesiones anteriores, añadiendo los juegos como manifestación diferencial entre niños y niñas.

3.- Cómo lo hacemos:

- Continuamos con el trabajo del día anterior, pasando a analizar los murales que habían realizado sobre las labores domésticas, marcábamos las tareas que eran comunes entre padres y madres, observándose una coincidencia casi total. Ante esta coincidencia preguntamos ¿Es normal el final del cuento de "La rebelión de las lavanderas"? La respuesta fue afirmativa.

- Disponemos las mesas del aula en forma de U y situamos en medio un papel grande (para realizar un mural) con el título del cuento. Cada persona iba leyendo su final y los pegaba conjuntamente con su dibujo.

- Repartimos la Ficha 3B sobre "Mis juegos" del Colectivo Harimaguada (1991) para que la realizaran de forma individual (Ver final de la sesión).

4.- Función del Profesor:

- Favorecer su participación, fomentando la capacidad crítica.
- Coordinar y proponer conclusiones.

5.- Qué observamos:

- Al iniciar la sesión ya la tutora los había colocados por parejas, tal y como nos habíamos planteado en la sesión anterior, por parecernos facilitador de las relaciones, observando que efectivamente así sucede.
- Participan con agrado en las actividades, sobre todo cuando son tareas grupales.
- Les gusta que los murales queden expuestos en el aula y se los enseñan a otros compañeros y profesores.

6.- Reflexiones y conclusiones:

- Reflexionamos sobre la importancia de valorar sus trabajos y el respeto por sus opiniones.
- Parece quedar claro que las tareas domésticas no son exclusivamente femeninas.
- Nos parece positivo el seguir fomentando la relación y cooperación.

FICHA 3B: "MIS JUEGOS".

Contesta a estas preguntas:

1.- ¿A qué juegas en...?

LA CASA: _____

LA ESCUELA: _____

LA CALLE: _____

2.- ¿Con qué juguetes juegas en...?

LA CASA: _____

LA ESCUELA: _____

LA CALLE: _____

3.- ¿Con qué amigos y amigas juegas en...?

LA CASA: _____

LA ESCUELA: _____

LA CALLE: _____

Sesión 11

1.- Qué queremos:

- Conocer la importancia del ocio y el tiempo libre en el desarrollo de niñas y niños.
- Estimular el juicio crítico ante el consumo.

2.- Qué trabajamos:

- El juego y el juguete.
- Juegos tradicionales y juegos cooperativos.
- Tiempo libre y consumismo, tratando de abarcar los indicadores de Cooperación (I_1) y Capacidad Crítica de la dimensión afectivo-social, el lenguaje (I_{14}) y la atención (I_{15}) de la dimensión cognitiva.

3.- Cómo lo hacemos:

- Organizamos la clase en grupos de 4 personas y les repartimos la ficha que habían realizado el día anterior.
- A continuación repartimos las fichas 4B y 5B (Ver final de la sesión) para agrupar las contestaciones por sexo. Un portavoz por grupo leía sus resultados, siendo anotados los resultados en la pizarra.
- Propiciamos la discusión de los resultados, reunidos en tres bloques. En primer lugar analizamos los juegos diferenciados por sexos, contestando a la pregunta ¿Qué diferencias hay en el juego de niñas y niños?.
- En segundo lugar analizamos sus juguetes

preferidos.

- En tercer lugar, analizamos con quien prefieren jugar.

- Una vez que hemos resumido y anotado los resultados de las fichas 4B y 5B, planteamos las siguientes preguntas, para que sirvan de reflexión:

* ¿Para qué sirve el juego?.

* ¿Quién o quienes pueden jugar?.

* ¿Hay juegos y juguetes diferentes para niños y niñas?; ¿Por qué?.

* ¿Podemos jugar a las mismas cosas?.

* ¿Para divertirse hay que tener un juguete caro?.

4.- Función del Profesor:

- Fomentar la participación y la reflexión generando contradicciones a sus contestaciones.

- Coordinar y plantear conclusiones.

5.- Qué observamos:

- En relación a las respuestas dadas en las Fichas 4B y 5B se observa que en la escuela, ambos juegan fundamentalmente, a la cogida, pero en la casa, ellas prefieren jugar a las muñecas, mientras que ellos prefieren los juegos electrónicos. Cuando juegan en la calle, ellos prefieren el fútbol y ellas patinar.

- En relación a la preferencia de juguetes, se observa que las niñas tienen preferencias por las

muñecas y patines, mientras que los niños prefieren los ordenadores y balones.

- Con respecto a la elección de compañero de juegos, existe una clara división por sexos, más acentuada en los chicos que en las chicas.

- Les gusta trabajar en grupo y plantear sus opiniones, aunque tienen dificultad para argumentarlas.

- Se agrupan fundamentalmente por sexos pero hay algún niño que no le importa trabajar en un grupo de niñas.

6.- Reflexiones y conclusiones:

- Comentamos con la tutora la importancia del trabajo en grupo, tanto para favorecer la relación entre ellos y ellas, como por la motivación que les supone.

- Se percibe una gran influencia de la TV a la hora de decidir sus juguetes, aunque reconocen que para divertirse no son necesarios juguetes caros y algunos se plantean que el juego colectivo es más divertido que el individual.

FICHA 4B: LAS NIÑAS

A qué juegan:

* EN LA CASA: _____

* EN LA ESCUELA: _____

* EN LA CALLE: _____

Con qué juguetes:

* EN LA CASA: _____

* EN LA ESCUELA: _____

* EN LA CALLE: _____

Con quién juegan:

* EN LA CASA: _____

* EN LA ESCUELA: _____

* EN LA CALLE: _____

FICHA 5B: LOS NIÑOS

A qué juegan:

* EN LA CASA: _____

* EN LA ESCUELA: _____

* EN LA CALLE: _____

Con qué juguetes:

* EN LA CASA: _____

* EN LA ESCUELA: _____

* EN LA CALLE: _____

Con quién juegan:

* EN LA CASA: _____

* EN LA ESCUELA: _____

* EN LA CALLE: _____

Sesión 12

1.- Qué queremos:

- Favorecer la expresión de las emociones.
- Desarrollar la expresividad corporal.
- Fomentar el respeto hacia las opiniones y forma de actuar de los demás.

2.- Qué trabajamos:

- La expresividad (I_2), la iniciativa (I_4), la autonomía personal (I_5) y la capacidad crítica (I_8) de la dimensión afectivo-social.
- La movilidad (I_9) de la dimensión motriz.
- El lenguaje (I_{14}) y la memoria (I_{16}) de la dimensión cognitiva.

3.- Cómo lo hacemos:

- Leemos, utilizando transparencias, el cuento "Oliver Button es una nena".
- Nos guiamos por la Ficha 6B (Colectivo Harimaguada, 1991), para preguntar, colectivamente, sobre el cuento, si lo recordaban o si había algo que no entendían (Ver final de la sesión).
- Les planteamos que si conocen algún niño como el del cuento. Señalan a un compañero (lo llamaremos Ruyman), algunos dicen en voz baja que es un marica, que es distinto porque no le gusta jugar al fútbol, sino bailar.
- Como estamos en la semana de Carnavales, les sugerimos que piensen sobre lo que ocurre cuando

los niños u hombres se disfrazan de mujeres.

- Como a todos nos gusta cantar y bailar, les proponemos cantar la canción que están ensayando para la murga de la clase.

- Como el ambiente es bastante festivo, la clase le pide a Ruyman que baile (lo hace francamente bien). Mientras baila, la clase le anima. Les planteamos que se vuelva a repetir esta última canción, pero que en lugar de bailar sólo Ruyman, lo puedan acompañar las personas que lo deseen, saliendo muchos escolares a bailar (casi toda la clase).

4.- Función del Profesor:

- Plantear las actividades, aceptando las sugerencias que realizan los escolares.

- Crear un clima de confianza que permita la libertad de expresión y el respeto por las opiniones y conductas de los demás.

5.- Qué observamos:

- Se muestran muy atentos e interesados a la lectura del cuento.

- Manifiestan opiniones sexistas pero empiezan a ser respetuosos de las opiniones de los demás, aunque sean contrarias a las suyas.

6.- Reflexiones y conclusiones:

- Comentamos con la tutora la sorpresa que nos produce el respeto y aceptación, que absolutamente tiene toda la clase, hacia Ruyman, así como lo

asumido que tiene su diferencia, en ningún momento sentimos que lo rechazaran, ni la inhibición. Esto lo valoramos positivamente, llegando ellos a la conclusión de que no tiene por qué gustarles a todos las mismas cosas. El próximo día partiremos de esta conclusión.

FICHA 6B: "OLIVER BUTTON ES UNA NENA".

- ¿Cómo llamaban a Oliver Button? _____
- ¿Qué cosas le gustaba hacer? _____
- _____
- ¿Cuáles no? _____
- _____
- ¿Qué decía el capitán cuando a Oliver le tocaba jugar en su equipo? _____
- ¿A dónde mandaron a Oliver sus padres? _____
- _____
- ¿Cómo eran sus zapatos de baile? _____
- _____
- ¿Qué le decían los chicos del colegio por sus zapatos? _____
- _____
- ¿Quiso participar Oliver en el concurso "Salto a la Fama"? _____
- ¿A quién se lo dijo la señorita primero, a Oliver o a su padres? _____
- ¿Qué le dijeron los padres a la señorita? _____
- _____
- ¿Quién actuaba en el teatro? _____
- _____
- ¿Cómo se vistió nuestro amigo para el concurso? _____
- _____
- ¿Qué hizo el público cuando Oliver acabó de bailar? _____
- _____
- ¿Cómo se sintió Oliver cuando dieron los premios? _____
- _____ ¿Por qué? _____
- _____
- ¿Cómo reaccionaron sus padres? _____
- ¿Por qué no quería ir al colegio el lunes? _____
- _____
- ¿Cuál fue la SORPRESA que encontró? _____
- _____

Sesión 13

1.- Qué queremos:

- Fomentar el respeto hacia las opiniones de los demás, sus gustos o su forma de actuar.
- Estimular la reflexión y capacidad de juicio crítico.

2.- Qué trabajamos:

- La capacidad de iniciativa (I_4), las manifestaciones agresivas (I_7) y la capacidad crítica (I_8) de la dimensión afectivo-social.
- La expresividad en el lenguaje (I_{14}) y la memoria (I_{16}) de la dimensión cognitiva.

3.- Cómo lo hacemos:

- Recordamos, entre todos, el cuento de Oliver Button, procurando no olvidarnos de los detalles. Al finalizar preguntamos ¿Qué es lo que más le gustaba a Oliver Button?, ¿Y qué es lo que más les gusta a ustedes?, ¿Y lo que menos les gusta?. Les pedimos que tomen ellos la iniciativa y pidiendo la palabra, expresen sus gustos.
- Anotamos en la pizarra los gustos de todas las personas, para conocerlos y ver cuales son los que más se repiten.
- Tratamos de profundizar en aquellos que más se repiten, proponiendo que argumenten y reflexionen sobre las consecuencias de sus gustos. Los agrupamos en cuatro bloques de intereses: el sexo, la droga, la guerra y las amistades.

4.- Función del Profesor:

- Estimular la participación de todas las personas del grupo.
- Generar contradicciones y hacer preguntas que favorezcan la reflexión.
- Coordinar los diálogos.

5.- Qué observamos:

- Los chicos son los que más abiertamente expresan sus gustos, mostrando burla y rechazo a las opiniones de las niñas. Ellas muestran opiniones relativas a la amistad, mientras que ellos manifiestan gustos en torno al sexo, la guerra y la droga.
- Sus opiniones son muy machistas en relación al sexo, exaltan la violencia en lo referente a la guerra y en cuanto a la droga, sus manifestaciones nos preocupan.
- No tienen capacidad para argumentar sus opiniones, no queriendo modificarlas incluso cuando caen en contradicción, mostrando actitudes muy estereotipadas en cuanto a los gustos masculinos.
- Tienen dificultad para respetar el turno de palabra y las opiniones de los demás.

6.- Reflexiones y conclusiones:

- Comentamos con la maestra y coincidimos en la sorpresa que nos produce que siendo tan niños, manifiesten (aunque sean fanfarronadas) opiniones

tan sexistas y duras, lo que nos lleva a reflexionar sobre la realidad de su entorno, que posibilita estar en contacto con las drogas y con una visión de la sexualidad muy deformada. Algunos manifiestan con naturalidad el haber observado revistas pornográficas e incluso haber visto videos.

- Esto nos hace ver la necesidad de plantear estos temas a los padres y madres o en su defecto, si no existe colaboración, trabajarlos en futuras sesiones.

- Hay que seguir profundizando en las dinámicas grupales, el juicio crítico y el respeto hacia los demás.

Sesión 14

1.- Qué queremos:

- Analizar y reflexionar sobre la diferenciación genérica que se manifiesta en la elección de juegos y preferencias de ocio.
- Fomentar el respeto a las diferentes opciones individuales.

2.- Qué trabajamos:

- Las preferencias manifestadas por ellos y ellas, así como por sus antepasados, incidiendo, mediante las actividades propuestas, en la cooperación (I_1), la capacidad crítica (I_8), la atención (I_{15}) y la memoria (I_{16}).

3.- Cómo lo hacemos:

- Para sacar conclusiones sobre los temas abordados en sesiones anteriores les planteamos que formen 3 grupos para la realización de un mural sobre sus preferencias de ocio agrupados en 2 columnas según la variable sexo. Un segundo grupo realiza un mural sobre los juegos preferidos por niños, abuelos y padres (1 columna para cada generación) y un tercer grupo realiza la misma tarea pero centrándose en las preferencias de niñas, abuelas y madres.
- Una vez realizados los murales, buscamos diferencias y coincidencias entre uno y otro sexo y nos preguntamos por qué, discutiéndolo en gran grupo.

4.- Función del Profesor:

- Favorecer la formación de los grupos de trabajo, animándoles en la realización de la tarea, estando disponible para resolver sus dudas y prestar colaboración.
- Fomentar el diálogo e intercambio de opiniones, partiendo del respeto que nos merecen las diferentes opciones.

5.- Qué observamos:

- Al darle libertad para que se agrupen, lo hacen por sexos. Dos grupos de chicos: uno para el mural sobre los gustos de los niños y niñas, y otro para el de los juegos preferidos por el sexo masculino. Un grupo de chicas para el mural relativo a los juegos preferidos por las personas de su sexo.
- Necesitan que les orienten en la realización de la tarea, mostrando poca autonomía.

6.- Reflexiones y conclusiones:

- Coincidimos en la observación de que los chicos son más desinhibidos y revoltosos, les cuesta más terminar la tarea que a las chicas. Nos planteamos la necesidad de forzar la formación de grupos mixtos.
- Ellos y ellas concluyen que hay diferencias pero matizan: Ellas no tienen problemas a la hora de plantearse jugar a "cosas de niños", siendo mayor la resistencia a la posibilidad de que los niños jueguen a "cosas de niñas".

- En cuanto a los gustos, las niñas, opinan que ellos son más brutos y por eso les gusta la guerra, manifiestan vergüenza en las preferencias sexuales y no tienen interés por la droga. Los niños reconocen que el tema de la amistad también es importante, pero se mantienen en su rol de macho, con verbalizaciones más sexistas que las de las niñas.

Sesión 15

1.- Qué queremos:

- Fomentar la colaboración entre las personas haciendo hincapié en su importancia para la consecución de metas comunes.
- Estimular la participación en tareas grupales.

2.- Qué trabajamos:

- La Cooperación (I_1) como medio para conseguir una meta.
- Mis opiniones y las de otras personas (Capacidad Crítica, I_8).
- La atención (I_{15}) manifestada en la capacidad para persistir en la tarea.
- La memoria (I_{16}) tanto reproductiva como la manifestada al resumir.

3.- Cómo lo hacemos:

- Vamos a inventarnos una historia donde participemos todos/as. Se empieza con una frase que continúa otra persona y luego otra, hasta conseguir que todos aporten algún elemento de la historia.
- Solicitamos que alguien de la clase diga de manera resumida la historia que acaban de inventar y formamos dos grupos. En uno de ellos se agrupaban las personas que no estaban muy de acuerdo con el cuento y podían inventar otro. En el otro grupo se reunían para dibujar los elementos claves de la historia.

4.- Función del Profesor:

- Conseguir la participación de todas las personas del grupo.
- Favorecer la libre expresión de ideas, coordinando los turnos de palabra.

5.- Qué observamos:

- El grupo que inventa una historia nueva está formado sólo por chicos, mientras que el que realiza los dibujos era mixto.
- Les cuesta aceptar compartir la tarea con el otro sexo.
- En las historias se refleja el culto a la violencia y al dinero.

6.- Reflexiones y conclusiones:

- Por muy duro que nos resulte, cuando se les permite ser espontáneos nos reflejan su realidad, lo que viven diariamente en su entorno.
- Nos planteamos que tenemos que potenciar más el espíritu crítico y una actitud más reflexiva, que sean capaces de aceptar otros puntos de vista y discutirlos.
- Pensamos que todos tenemos que asumir esa realidad para poder transformarla.
- Seguir potenciando tareas que favorezcan la colaboración.

Sesión 16

1.- Qué queremos:

- Desarrollar el nivel de autoestima.
- Favorecer la expresión de sentimientos, independientemente de los estereotipos de género.

2.- Qué trabajamos:

- La cooperación (I_1), las diferentes formas de expresar los sentimientos (I_2), la capacidad de iniciativa (I_4), la autonomía personal (I_5), indicadores de la dimensión afectivo-social.
- El razonamiento (I_{13}), Lenguaje (I_{14}) y la atención (I_{15}), indicadores de la dimensión cognitiva.

3.- Cómo lo hacemos:

- Leemos el cuento "Si quieres puedes" de Aragónés (1991).
- Planteamos al gran grupo hablar sobre el miedo, preguntándoles si alguna vez habían tenido miedo y sobre las situaciones que les producen miedo.
- Proponemos que se agrupen por parejas y realicen la Ficha 7B y 8B, tratando de descubrir el "mensaje secreto" y buscando en la "sopa de letras" las cosas que llevarían a una excursión (Ver final de la sesión).

4.- Función del Profesor:

- Proponer y coordinar las diferentes actividades.
- Animarles para que todas las personas finalicen la tarea, no potenciando la competitividad.

5.- Qué observamos:

- Estuvieron muy atentos a la lectura del cuento y mostraron mucho interés en la realización de las tareas, manifestando competitividad.

- Tanto los chicos como las chicas participan en la verbalización, manifestando situaciones personales o grupales en las que han sentido miedo.

- Sólo hay una pareja mixta, el resto se agrupa por sexos.

- Se muestran contentos y respetuosos con las vivencias expresadas por las otras personas.

6.- Reflexiones y conclusiones:

- Nos parece muy positivo no sólo su actitud respetuosa hacia los demás sino el que expresaran sus sentimientos sin tapujos, llegando ellos y ellas a la conclusión de que todas las personas alguna vez han sentido miedo y esto no es motivo para avergonzarse.

- También ha sido muy positivo el plantear una actividad que requiere concentración para su ejecución, ya que todos han participado, especialmente cuando nosotros insistimos en la necesidad de descubrir "los secretos", independientemente de que otras personas ya lo hubieran hecho.

FICHA 7B: "MENSAJE SECRETO"

Para descifrar el mensaje, has de realizar las diferentes operaciones. Con el resultado de cada operación, busca en la "clave secreta" la letra que le corresponda. De esta forma, desvelarás el mensaje.

4x6	45:3					
14,4+0,3	15:5	30:2	17+3	17X3	41-21	80-56
7X9	24:8	5X4	12X3	30,8-10,8	96:4	

¿Estás de acuerdo? ¿Por qué?.

CLAVE SECRETA

Q 14,7	I 15	S 24	R 51
D 36	U 3	P 63	E 20

FICHA 8B: "SOPA DE LETRAS"

Si te fijas bien, encontrarás de izquierda a derecha, de arriba abajo, y en diagonal, nueve nombres de cosas que se suelen llevar cuando vamos de acampada.

R	K	B	O	T	I	Q	U	I	N	Q
H	S	E	Z	L	Y	F	T	M	J	B
C	A	N	T	I	M	P	L	O	R	A
O	C	X	P	N	E	A	O	C	M	N
M	O	A	U	T	Ñ	I	L	H	G	C
I	C	D	Q	E	B	E	B	I	D	A
D	H	V	A	R	T	M	G	L	K	S
A	N	H	O	N	C	Q	S	A	I	E
F	O	D	R	A	D	I	O	H	Ñ	T
B	P	W	U	R	B	R	K	L	J	A

Escribe a continuación las palabras que has encontrado.

C _ _ _ _ _

C _ _ _ _

L _ _ _ _ _

C _ _ _ _

S _ _ _

B _ _ _ _

R _ _ _ _

B _ _ _ _ _

M _ _ _ _ _

Sesión 17

1.- Qué queremos:

- Analizar y reflexionar sobre los roles profesionales.

2.- Qué trabajamos:

- Las profesiones y su diferenciación en relación al sexo de las personas.
- Con las actividades propuestas facilitamos la Cooperación (I_1) y el desarrollo de la Capacidad Crítica (I_8).

3.- Cómo lo hacemos:

- Les proponemos que se agrupen por parejas y realicen conjuntamente la Ficha 9B (Ver final de la sesión).
- Transcurridos unos minutos planteamos si hay acuerdo entre todos en cuanto al masculino y femenino de las diferentes profesiones. Se pregunta: ¿Es posible trabajar en una cosa u otra independientemente del sexo de la persona?. A continuación se discuten sus opiniones.
- Cada pareja expresa sus expectativas profesionales y las vamos anotando en la pizarra. Analizamos las coincidencias y las diferencias en función del sexo y discutimos sus justificaciones.

4.- Función del Profesor:

- Coordinar la discusión, planteando diferentes alternativas y procurando el acuerdo que facilite sacar conclusiones.

5.- Qué observamos:

- Al proponer el agrupamiento por parejas lo realizan mayoritariamente con personas de su mismo sexo, pero hoy resultó interesante que se formara una pareja mixta y un trío de dos niños y una niña.
- Trabajan ordenadamente y respetan las opiniones de los demás.

6.- Reflexiones y conclusiones:

- Nos planteamos repetir los grupos que se han formado hoy ya que, aunque de forma minoritaria, facilita la relación entre personas de distinto sexo.
- Es curioso que teóricamente no encuentren dificultades para que las diferentes profesiones no estén mediatizadas por el sexo. Es cierto que plantean que algunas son más adecuadas que otras para hombres y mujeres pero cualquier persona puede realizar el trabajo que le apetezca.
- Sin embargo, sus expectativas profesionales se ajustan al modelo sexista, optando mayoritariamente los chicos por ser policías y futbolistas, mientras que las chicas prefieren ser azafatas y enfermeras.
- Nos parece interesante aprovechar esta aparente contradicción para fomentar la reflexión.

FICHA 9B: "ME GUSTARÍA SER..."

Busca el femenino o el masculino de las siguientes profesiones, según corresponda:

Exploradora
Taxista
Mecánico
Actriz
Submarinista
Camionero
Sastre
Bailarín

¿Qué te gustaría ser de mayor?. Justifica tu respuesta.

Sesión 18

1.- Qué queremos:

- Analizar y discutir la diferenciación genérica y su justificación.

2.- Qué trabajamos:

- La agresividad (I_7), la fuerza (I_{12}) y la Iniciativa (I_{14}) como características diferenciales asignadas a uno u otro sexo.
- A partir de las actividades propiciamos la cooperación (I_1) y capacidad crítica (I_8).

3.- Cómo lo hacemos:

- Les proponemos que se agrupen de la misma forma que lo hacían el día anterior y conjuntamente realicen la Ficha 10B (Ver final de la sesión).
- Cada grupo lee para el resto de la clase y lo vamos anotando en la pizarra. Valoramos las coincidencias y planteamos el debate partiendo de sus discrepancias, las opiniones mayoritarias frente a las minoritarias.
- Resulta curioso que en el primer comentario les crea conflicto el hecho de que la actividad sea "jugar a las casitas", manifestando la mitad de la clase que los chicos se enfadan más que las chicas, mientras que la otra mitad valora como determinante la actividad, negando que los chicos puedan "jugar a las casitas". Esto se debatió.
- El segundo comentario es muy claro, las chicas son más débiles y los chicos son más fuertes, pero

hay una pareja de niñas que manifiestan que "las chicas también son fuertes" y este planteamiento es el que aprovechamos para la discusión.

- El tercer comentario también es muy claro, los chicos son más decididos, aunque las chicas lo justifican por las mayores posibilidades que tienen los niños para jugar con las bicicletas. El por qué ocurre esto es lo que debatimos.

4.- Función del Profesor:

- Coordinar el diálogo, planteando interrogantes que favorezcan la discusión.

- Hacerles tomar conciencia de que existen diferentes puntos de vista y posibilidad de acuerdos.

5.- Qué observamos:

- Hay buen ambiente de trabajo. Sus opiniones se ajustan a los estereotipos sexuales, pero manifiestan capacidad para cuestionarlas. Son opiniones minoritarias pero que favorecen la discusión.

6.- Reflexiones y conclusiones:

- El hecho de que sean más las chicas las que cuestionan las opiniones mayoritarias nos hace pensar que no están muy de acuerdo con el papel que se les asigna, esto es muy positivo ya que favorece la reflexión y discusión, máxime cuando se ha conseguido el respeto a las opiniones de los demás.

FICHA 10B: ¿QUIÉN HABLA?

Lee los comentarios que se hacen a continuación y escribe en cada caso si crees que quien lo hace es un chico o una chica. Justifica tu respuesta.

* Hoy me he enfadado con mi hermana. Estuvimos jugando un buen rato a las casitas, y a la hora de recoger los juguetes se fue y tuve que recogerlo todo yo. No le pienso hablar en un par de días.

Solución _____

Justificación _____

* Mañana voy de excursión. Creo que esta noche no podré dormir de la alegría que siento. Lo único que temo es no poder resistir el recorrido, pues no estoy muy en forma.

Solución _____

Justificación _____

* Me han invitado a participar en una carrera de bicicletas. Lo estuve pensando hasta hoy pero ya he decidido aceptar. Tendré que ponerla a punto y entrenarme durante estos días.

Solución _____

Justificación _____

Sesión 19

1.- Qué queremos:

- Analizar la diferenciación genérica y reflexionar sobre la discriminación sexista.

2.- Qué trabajamos:

- Sus opiniones sobre las ventajas de ser niño o niña.
- La colaboración con los demás independientemente de su sexo (I_1), la iniciativa (I_4) y capacidad crítica (I_8).

3.- Cómo lo hacemos:

- Dividimos la clase en tres grupos insistiendo en que sean mixtos.
- Les proponemos que hablen de las ventajas que tiene ser niño o niña y que anoten todo lo que se les ocurra.
- Todas las opiniones son tenidas en cuenta, pero al ser muchas, pedimos a cada grupo que decida cuales son las más importantes.
- Anotamos en la pizarra las opiniones definitivas de cada grupo en relación a las ventajas de ser niño, manifestando lo siguiente:
 - * Que son más fuertes.
 - * Que no se quedan embarazados.
 - * La forma que tienen de hacer pipí.
 - * Que corren más.
 - * Que no tienen la regla.
 - * Que son más listos.

* Que no hacen las tareas de la casa.

- Pasamos a discutir las en gran grupo. En el caso de opiniones enfrentadas hacemos una votación para decidir si se mantiene o se quita. La mayoría de las opiniones se resolvió por acuerdo unánime.

- Después de la discusión se mantienen como ventaja de los niños:

* La forma de hacer pipí.

* Son más fuertes.

* No se quedan embarazados.

4.- Función del Profesor:

- Aclarar dudas y explicar los términos que utilizan incorrectamente.

- Cuestionar sus opiniones.

5.- Qué observamos:

- Guardan bastante bien el turno de palabra y hablan todos, tanto las chicas como los chicos.

- Sus opiniones iniciales son muy estereotipadas en relación a la sexualidad, forma de vestir o de comportarse, pero finalmente éstas no son definitorias.

6.- Reflexiones y conclusiones:

- En la discusión hemos notado gran falta de educación sexual con muchos conceptos erróneos (p.ej.: la eyaculación la equiparan con la menstruación) y con una visión muy parcial de la sexualidad, por lo que nos planteamos la necesidad de dedicar, al menos una sesión, a dar información

y aclarar los términos relacionados con la sexualidad humana.

Sesión 20

1.- Qué queremos:

- Continuar analizando la diferenciación genérica, reflexionando sobre la discriminación sexista.

2.- Qué trabajamos:

- Los mismos contenidos que en la sesión anterior, aunque más centrados en las ventajas de ser niña, por haber quedado pendiente de analizar estas opiniones.

3.- Cómo lo hacemos:

- Partimos de la misma situación que en la sesión anterior, estando la clase dividida en tres grupos, y les decimos que, al igual que hicieron con las opiniones referentes a los niños, decidan que, de todas las ventajas referidas a las niñas escojan las más importantes.

- Anotamos en la pizarra las opiniones definitivas de cada grupo en relación a las ventajas de ser niña, manifestando lo siguiente:

- . Que pueden tener hijos.
- . Que las señoritas no les pegan.
- . Que cuando tienen la regla no pueden ir al colegio.
- . Que son más finas.
- . Que sabemos limpiar la casa.

- Pasamos a discutir las en gran grupo y las fueron eliminando una tras otra. Al discutir las consideran que ser niña no tiene ventaja alguna.

- Les planteo, solamente a las niñas, cual es su opinión, ya que el día anterior si se valoraba que ser niño tenía algunas ventajas.

- Formulamos preguntas que ayuden a reflexionar sobre sus opiniones estereotipadas.

4.- Función del profesor:

- Animar la discusión y favorecer la toma de decisiones.

5.- Qué observamos:

- Aunque las ventajas que se plantean nos puedan parecer poco relevantes, los niños defienden abiertamente sus opiniones, mientras que las niñas no saben argumentar las suyas, se inhiben ante la seguridad que manifiestan los niños.

6.- Reflexiones y conclusiones:

- Pese a la rigidez que muestran en sus estereotipos sexuales, después de la discusión, plantean que las diferencias no quiere decir que unos sean mejores que las otras, aunque los niños insisten en marcar las diferencias.

- Nos sorprende la poca autoestima de las niñas y la necesidad de ofrecerles refuerzos positivos.

Sesión 21.

1.- Qué queremos:

- Aclarar sus ideas erróneas sobre la sexualidad humana, manifestadas en la sesión 19.
- Favorecer su propio conocimiento corporal.

2.- Qué trabajamos:

- Los cambios corporales que se producen en la pubertad.
- La eyaculación.
- La menstruación.

3.- Como lo hacemos:

- Explicamos con transparencias (Comfort, 1990) los cambios corporales que se producen en los chicos y chicas durante la pubertad.
- En gran grupo, hablamos sobre los cambios corporales que se están produciendo en ellos y ellas, respondiendo a las preguntas que realizan sobre el tema.
- Retomando sus ideas sobre la eyaculación y la menstruación, explicamos ambos conceptos con transparencias de Comfort (1990) y láminas del colectivo Harimaguada (1986).
- Aclarando sus dudas y preguntas, plantean el tema de la masturbación que es debatido hasta la finalización de la sesión.

4.- Función del profesor:

- Fomentar la expresión de sus ideas relativas al tema.

- Ofrecer información y resolver sus dudas.
- Cuestionar sus ideas machistas sobre la sexualidad.

5.- Qué observamos:

- Solamente hay una niña que realiza preguntas, sin embargo, los niños no solo preguntan sino que hablan espontáneamente de los cambios corporales que están experimentando, algunos manifiestan estar operados de fimosis. Hablan con naturalidad de la masturbación, mientras que las chicas se avergüenzan y lo ven como algo sucio.

6.- Reflexiones y conclusiones:

- Pensamos que hemos aclarado algunas dudas, pero en los diálogos manifiestan muchas ideas equivocadas sobre la sexualidad.
- Los chicos, al estar más en la calle, utilizan un lenguaje sexista y no sienten vergüenza, tratando de mostrar conocimientos que nos resultan sorprendentes para su edad.
- Vemos la necesidad de una educación sexual, aunque no es un objetivo central de este trabajo.

Sesión 22.

1.- Qué queremos:

- Favorecer la cooperación y la colaboración como medio para la realización de una tarea común.
- Cuestionar los estereotipos sobre el comportamiento de uno y otro sexo.

2.- Qué trabajamos:

- La Cooperación (I₁) a través de actividades que guardan relación con indicadores de la dimensión afectivo-social, tales como la Expresividad (I₂), Distancia Corporal (I₃) y la Autonomía Personal (I₅), o de la dimensión cognitiva, tales como Razonamiento (I₁₃), Lenguaje (I₁₄) y Atención (I₁₅).

3.- Cómo lo hacemos:

- Retomamos el tema de "Las ventajas de ser niño" y les decimos que, agrupados por parejas, tienen que descubrir los mensajes secretos de las fichas 11b y 12b (Ver final de la sesión).
- Las mismas personas de estas parejas tenían que dialogar sobre un tema que les proponíamos. Planteamos cuatro temas, de manera que cada uno de ellos era tratado por diferentes parejas y de esta forma teníamos distintos puntos de vista. Los temas que planteamos para dialogar fueron los siguientes: "Vamos a hacer una fiesta", "He visto a un niño llorando", "Estaban dándose un beso y un abrazo", "¿Quiénes son más inteligentes?".
- Una vez que han dialogado, tienen que contarlo,

de forma resumida, al resto de la clase. Cuando concluyen, les comentamos que el próximo día haremos una escenificación de los diálogos.

- Para que les sirva de guía, porque planteaban muchas dudas, un alumno y el profesor escenifican un diálogo en el que hablan de "Las amigas".

- Les decimos que se pongan de acuerdo y que según lo hablado entre ellos se distribuyan los papeles, para representarlos el próximo día.

4.- Función del profesor:

- Coordinar y estimular la participación.

- Hacer de modelo para facilitar la desinhibición.

5.- Qué observamos:

- Se agrupan por sexos. En la primera parte se muestran muy interesados en la realización de la tarea y su objetivo es el de ser los primeros en terminarla. En la segunda parte les cuesta entrar a debatir el tema, necesitan que se les oriente, pero luego responden muy bien, sobre todo cuando les decimos que serán "diálogos escenificados".

6.- Reflexiones y conclusiones:

- Cuando el agrupamiento es por parejas, resulta casi imposible de que estas sean mixtas, pero no nos parece adecuado forzar ya que sobre todo las niñas se resisten a esa posibilidad. Tendríamos que plantear grupos más amplios.

- Las tareas que más les atraen son las menos habituales académicamente.

FICHA 11B: MENSAJES SECRETOS

Para descifrar el mensaje haz de realizar las diferentes operaciones. Con el resultado de cada operación, busca en "La clave secreta" la letra que le corresponde a ese número. De esta forma encontrarás el mensaje.

8×3	$35 - 15$									
$4 + 3$	$28, 4 : 2$									
$8, 5 - 3$	$8, 7 + 5, 1$	$6 + 8, 2$	$6 \times 3, 1$	$17 + 23$	$48 : 2$					
$28, 4 : 2$	$7 + 3$	$1 : 2$	10×4	$28, 5 - 7, 2$	$120 : 3$	$7, 4 + 7, 1$	$17 + 23$	$18 + 0, 6$	$60 - 40$	$21 : 3$

D= 18,6	B= 0,5	Q=5,5	S=7	U=13,8	M=10	R=21,3	N=24	A=40	Z=7,4	O=20	E=14,2
---------	--------	-------	-----	--------	------	--------	------	------	-------	------	--------

FICHA 12B: MENSAJES SECRETOS

Para descifrar el mensaje haz de realizar las diferentes operaciones. Con el resultado de cada operación, busca en "La clave secreta" la letra que le corresponde a ese número. De esta forma encontrarás el mensaje.

$8x = 24$	$3-5$			
$X3, 1=18, 6$		$2, 7+3, 5$	$10, 7-3, 1$	$4:2$
$7x2, 1$	$10- =9$			
$16, 8:4$	$0, 2+1, 8$	$9x =63$		$12, 4:2$
$6x =19, 2$		$7, 4-4, 2$		

E=1	F=6	P=3, 2	L=3	A=2	C=7	R=6, 2	H=4, 65	D=14, 7	M=7, 6
-----	-----	--------	-----	-----	-----	--------	---------	---------	--------

Sesión 23.

1.- Qué queremos:

- Seguir profundizando en los objetivos planteados en la sesión anterior.

2.- Qué trabajamos:

- Sus diálogos sobre los temas planteados en la sesión anterior y que hacen referencia a los indicadores allí señalados.

3.- Cómo lo hacemos:

- Nos situamos como si fuéramos a ver una obra de teatro y les explicamos que cada pareja va a representar sus diálogos dos veces. Una primera vez, para que sirva de ensayo y puedan ver y oír los diálogos de los demás, y una segunda vez que será la definitiva y grabaremos en video.
- Como cada tema se repite varias veces, podemos pensar sobre lo que dicen los demás y, si quieres, puedes cambiar algo del diálogo.
- Va saliendo cada pareja a representar su diálogo y una vez que ha participado toda la clase, les damos unos minutos para que se vuelvan a poner de acuerdo, por si han decidido cambiar algo, y vuelven a representar su diálogo.

4.- Función del profesor:

- Coordinar y estimular la participación.
- Potenciar el respeto hacia las ideas de los

demás.

5.- Qué observamos:

- Aunque muestran vergüenza en el momento de la escenificación, los niños son más decididos, gesticulan más, hablan más alto y con un lenguaje más callejero. Aunque son los mismos diálogos, ellos hacen referencia a las drogas, la violencia, la sexualidad y emplean más tiempo. Ellas hablan más de la amistad y pasarlo bien y sus diálogos son más cortos.

6.- Reflexiones y conclusiones:

- Las niñas se muestran cada vez más participativas, no están tan retraídas, aunque ellos son los que llevan la voz cantante. Pensamos que el comportamiento de las niñas sería diferente si ellos no estuvieran, pero vemos de positivo el que ellas cada vez hablen y participen más.

Sesión 24.

1.- Qué queremos:

- Reflexionar sobre sus ideas acerca del comportamiento de uno y otro sexo.

2.- Qué trabajamos:

- Los diálogos realizados por ellos que incluyen indicadores de cooperación, expresividad (llorar), distancia corporal (abrazar y besar) y razonamiento (inteligencia).

3.- Cómo lo hacemos:

- Vemos el video que habíamos grabado en la sesión anterior y les decimos que cada uno puede ir comentando lo que se le ocurra.
- Volvemos a ver el video, pero esta vez en silencio y prestando atención a lo que dicen los "diálogos".
- Planteamos un debate sobre lo que hemos visto y oído, abordando cada tema por separado, buscando analogías y diferencias, cuestionando los estereotipos sexistas y tratando de sacar conclusiones.

4.- Función del profesor:

- Coordinar la actividad, planteando preguntas que ayuden a cuestionar los estereotipos sexistas.
- Favorecer las intervenciones de las niñas, insistiendo en que todas participen.

5.- Qué observamos:

- Aunque las niñas se muestran más tímidas y retraídas a la hora de hablar, argumentan más sus opiniones. Los niños se manifiestan más estereotipados y ante la falta de argumentos, adoptan un comportamiento sexista: "somos chulitos".

6.- Reflexiones y conclusiones:

- Inicialmente, los niños muestran opiniones más sexistas que las niñas, modificándose a lo largo de la conversación. Tanto los chicos como las chicas, no encuentran mucho sentido a la discriminación pero, sobre todo los chicos, se resisten a cambiar sus opiniones iniciales.

- En relación al tema de la fiesta, tanto niños como niñas, invitan a personas de su mismo sexo, el objetivo para ellas es divertirse y pasarlo bien, ellos necesitan fantasear y relacionan la diversión con fumar y beber.

- No establecen diferencias en cuanto a llorar, aunque no relacionan el llanto con la manifestación de sentimientos, sino con el castigo, el dolor, etc. Algunos se plantean la posibilidad de ayudar para resolver esta situación.

- Los besos y abrazos los niños lo relacionan con

la sexualidad, las niñas con la amistad.

- En cuanto a la inteligencia, aunque empiezan diciendo que los niños son más inteligentes, ante la evidencia y la realidad de su propia clase, concluyen que los dos, las niñas y niños son igual de listos, es decir, no establecen diferencias en la inteligencia por razones de sexo.

Sesión 25.

1.- Qué queremos:

- Reflexionar sobre el comportamiento agresivo y sus diferentes formas de manifestarse en los niños y niñas, analizando las causas de estas diferencias.

2.- Qué trabajamos:

- La Cooperación (I₁) que se necesita para la realización de un trabajo en grupo.
- La agresividad (I₇) y sus diferentes formas de manifestarse, posibilitando su expresión a través del juego, no culpabilizándola.
- La Capacidad Crítica (I₈) opinando y argumentando sus opiniones sobre la agresividad.

3.- Cómo lo hacemos:

- Les planteamos la formación de tres grupos, uno formado exclusivamente por niños, otro por niñas y otro mixto.
- Cada grupo tiene que elaborar una historia donde el elemento principal sea la agresividad y sus diferentes formas de manifestarse, tanto agresividad física, como verbal o gestual.
- Cuando hallan elaborado la historia tienen que pensar en representarla, por lo que tienen que distribuir los diferentes papeles, hacer un pequeño ensayo y pensar en que elementos o

materiales necesitan para conseguir una mejor representación.

- Quedamos en representar las historias el próximo día, teniéndose que encargar ellos y ellas de todo lo relacionado con la puesta en escena.

4.- Función del profesor:

- Coordinar y estimular la participación.
- Ayudar a la elaboración de las historias con sugerencias y cuestionar la distribución de los diferentes personajes.

5.- Qué observamos:

- Una gran implicación en la realización de la actividad. No hay forma de que se constituya un grupo mixto, las chicas argumentan que ellas son pocas y por lo tanto no pueden formar un grupo mixto y otro exclusivamente de chicas, por lo que definitivamente se forman dos grupos de chicos y uno de chicas.

6.- Reflexiones y conclusiones:

- Espontáneamente es muy difícil la formación de grupos mixtos. Pese a lo expresado en la literatura de programas de coeducación sobre la conveniencia de formar grupos mixtos, nosotros tenemos resistencia a imponerlos, lo sugerimos y les hacemos conscientes de sus resistencias, pero no los obligamos.

Sesión 26.

1.- Qué queremos:

- Continuar el trabajo, iniciado la sesión anterior, sobre la agresividad y sus diferentes manifestaciones.

2.- Qué trabajamos:

- La Cooperación (I₁) con la realización de trabajos en grupo. - La agresividad (I₇) y sus diferentes formas de manifestarse, partiendo de las representaciones ideadas por ellos.

3.- Cómo lo hacemos:

- Organizamos el espacio de la clase para que se puedan realizar las representaciones que habían ideado el día anterior. El espacio central está libre para la representación, mientras que los espectadores se sientan a los lados.
- Por grupos, hacen las representaciones centradas en la agresividad, que son grabadas en video. Inicialmente se realizan las tres que estaban previstas por los grupos creados el día anterior y luego plantean la posibilidad de hacer otras representaciones. Apoyamos esta iniciativa y se hacen dos nuevas representaciones por grupos exclusivamente de niños, que también son grabadas.
- Una vez concluidas las representaciones les proponemos jugar a pelear, es un juego simbólico

en el que no está permitido hacerle daño al compañero.

4.- Función del profesor:

- Coordinar las actividades. Hacer las grabaciones en video y realizar propuestas para profundizar en los objetivos de la sesión.

5.- Qué observamos:

- Están muy implicados en la realización de la tarea, se manifiestan muy contentos y muestran capacidad de iniciativa. Sin que exista mediación por nuestra parte, han construido los accesorios que requerían sus historias, así como vestuario y maquillaje.

- Hay una gran diferencia entre las historias de los niños y de las niñas. En las de los niños: peleas, policías, armas, muertos, entrenamiento militar, robos, drogas,.. y todos los personajes son masculinos. En las niñas: princesa en apuros, príncipe rescatador y boda, los papeles masculinos son representados por las niñas.

- Cuando se da la oportunidad de jugar a pelearse, lo hacen todos, tanto los chicos como las chicas.

6.- Reflexiones y conclusiones:

- Nos parece muy positiva su capacidad de iniciativa y el interés mostrado. También el haber jugado la agresividad sin culpabilizarla, lo que

nos da más posibilidades para hablar el próximo día.

- Nos parece brutal la influencia del entorno y como reproducen los estereotipos claramente, lo que nos permitirá abordarlos el próximo día.

Sesión 27.

1.- Qué queremos:

- Sacar conclusiones sobre la agresividad y sus diferentes manifestaciones en función del sexo de las personas, partiendo del trabajo realizado en las sesiones anteriores.
- Cuestionar los estereotipos sexistas sobre el comportamiento de los niños y las niñas.

2.- Qué trabajamos:

- Los comportamientos agresivos (I₇). Su capacidad crítica (I₈) reflexionando sobre lo realizado por ellos y ellas. El respeto a las normas y a los demás (I₆) y el cuestionamiento de la fuerza física (I₁₂) en relación al sexo de las personas.
- De la dimensión cognitiva trabajamos el razonamiento (I₁₃) y la expresividad del lenguaje (I₁₄).

3.- Cómo lo hacemos:

- Vemos las grabaciones de video que habíamos realizado en la sesión anterior. Las vemos todas y van haciendo comentarios de las imágenes. A continuación dialogamos, en grupo, sobre lo que hemos visto.
- ¿Que diferencias hay entre las historias de los niños y las niñas?. Las de los niños son más agresivas, hay drogas y armas de fuego, hay

mueritos. Preguntamos a las niñas su opinión sobre el por qué son más agresivas las historias de los niños y contestan que ellos son más brutos. Comentamos que, sin embargo, cuando damos la posibilidad de pelear ellas también pelean y les gusta. Ellas están de acuerdo, pero siempre que sea jugando.

- ¿Les ha gustado jugar empleando la fuerza, sin agredirse?. Sí. ¿Entonces, por qué no juegan los niños con las niñas?. Ellos contestan que no lo hacen porque les dirían que son maricas. ¿Están de acuerdo?. No.

- ¿Por qué las historias de las niñas siempre acaban en boda?. Porque nos gusta. ¿Para ser felices es necesario casarse?. No. ¿Entonces?. Debatimos más ampliamente estas preguntas y cuestionamos nuestras vivencias y lo que nos dice la sociedad.

4.- Función del profesor:

- Coordinar los diálogos y plantear interrogantes que generen conflictos para favorecer la discusión y la posibilidad de sacar conclusiones.

5.- Qué observamos:

- Hay mayor participación en el grupo. Intervienen tanto los chicos como las chicas, mostrando respeto por las opiniones de los demás. Las

opiniones muy sexistas de algunos de ellos son cuestionadas por los demás.

6.- Reflexiones y conclusiones:

- Nos ha parecido muy interesante la discusión y en el momento se sacan conclusiones que diferencian entre sus vivencias, sus deseos y las ideas que le son impuestas y que terminan asumiendo.

Sesión 28.

1.- Qué queremos:

- Propiciar la cooperación, fomentando las conductas de ayuda y solidaridad en situaciones conflictivas.

2.- Qué trabajamos:

- Las tareas grupales como forma de facilitar la cooperación (I_1). La capacidad de iniciativa (I_4) mostrada ante una supuesta situación conflictiva. La atención (I_{15}) que se manifiesta mediante la persistencia en la tarea encomendada.

3.- Cómo lo hacemos:

- Organizamos la clase agrupándolos por parejas y a cada una de ellas, les damos una foto en la que se refleja una catástrofe (accidente automovilístico, de trenes, de aviones, un incendio, un terremoto...) y les pedimos que piensen lo que harían si estuvieran presentes en esa situación, como podrían ayudar a las personas accidentadas.
- A partir de la foto tienen que realizar un mural con dibujos y diálogos que reflejen su forma de actuar ante la situación planteada. Tienen que poner un título a su mural.
- Una vez que están terminados se expondrán al resto de la clase.

4.- Función del profesor:

- Motivarles y ayudarles, si fuera necesario, a la realización de la tarea.

- Plantearles preguntas que les ayuden a desarrollar ampliamente sus conductas de solidaridad.

5.- Qué observamos:

- Hay muy buen ambiente en la clase y se forma una pareja mixta. Al principio no sabían que hacer, preguntando constantemente, pero una vez iniciada la realización de los murales, se muestran muy interesados y se esfuerzan en la realización de la tarea. A la mayoría de la clase no le dio tiempo de terminar, ya que querían colorear sus dibujos, por lo que acordamos que los podrían terminar en la clase de plástica.

6.- Reflexiones y conclusiones:

- Valoramos positivamente su respuesta ya que pretendíamos desarrollar conductas de solidaridad frente a la agresividad y prepotencia que muestran habitualmente. Otro aspecto positivo es su interés y participación, así como el hecho de que se formara una pareja mixta.

Sesión 29.

1.- Qué queremos:

- Fomentar las conductas de solidaridad y valorar la cooperación como forma de conseguir metas comunes.

2.- Qué trabajamos:

- La organización del grupo (I_1) para la realización de una actividad. La distribución de las tareas cuestionando los estereotipos de género, fomentando su iniciativa (I_4), las habilidades sociales (I_6), su capacidad crítica (I_8) y expresividad del lenguaje (I_{14}).

3.- Cómo lo hacemos:

- Están muy contentos y bastante excitados porque les han dicho que al final de curso, que está próximo, van a ir de viaje a La Palma. Hablamos de ello durante unos minutos.
- Les planteamos que se imaginen que después del viaje, como ya están en vacaciones de verano, sus padres les dejan ir tres días de excursión.
- Vamos a decidir a donde vamos: Todos quieren ir a la playa. Como son tres días, tenemos que llevar comida, casetas, cocina y ... ¿Qué otras cosas nos hacen falta?, ¿Qué será mejor: qué nos pongamos de acuerdo para ver las cosas que llevamos entre todos o que cada persona lleve lo que le apetece?.

- Como están sentados en tres filas, decidimos que una fila se encargará de organizar la comida, la que necesitan, quién se responsabiliza de comprarla, como se la distribuyen,....

- La segunda fila se encargará de organizar lo necesario para pasar las noches (casetas, sacos de dormir...) y lo necesario para hacer la comida (cocina, calderos,...). La tercera fila es la encargada de hablar sobre lo que necesita cada persona (ropa, calzado, utensilios de aseo,...) y lo que podemos llevar para jugar.

- Se agrupan y hablan entre ellos, anotando las cosas para que no se olviden.

- Hacemos una puesta en común donde cada grupo expone lo que ha pensado y recoge las sugerencias que le hacen las demás personas del grupo.

4.- Función del Profesor:

- Coordinar la actividad.

- Participar en los diálogos de cada grupo, haciéndole tomar conciencia de sus necesidades y cuestionando las posibles opiniones sexistas.

5.- Qué observamos:

- Que al hacer los grupos por filas, eran obligatoriamente mixtos, no mostraron ningún tipo de resistencia a trabajar conjuntamente.

- No manifestaron actitudes sexistas en cuanto a

la distribución de tareas.

- Todos, chicos y chicas, participan activamente en los diálogos.

6.- Reflexiones y conclusiones:

- Estamos muy satisfechos de que hallan trabajado conjuntamente y con una actitud respetuosa.

- Valoramos la importancia que tiene el posibilitarles que expresen sus opiniones y la necesidad de reforzarles su autoestima.

Sesión 30

1.- Qué queremos:

- Elevar su nivel de autoestima, valorando positivamente sus trabajos, de forma que aumente la confianza en sí mismos.
- Reflexionar sobre el trabajo realizado a lo largo del curso.

2.- Qué trabajamos:

- La autoestima y el respeto a los demás, desarrollando la conciencia de pertenencia al grupo.

3.- Cómo lo hacemos:

- Como hoy es la última sesión del curso, para que quede un recuerdo de las cosas tan bonitas que hemos hecho, vamos a grabar en video, los murales que hicieron el ultimo día.
- Cada miembro de la pareja grabará a su compañero y el mural que han hecho conjuntamente.
- Vemos el video primero sin interrupciones y una segunda vez parando. Según van viendo las diferentes personas del grupo, con la imagen parada, el resto de la clase tiene que decir cosas positivas de esa persona. No es obligatorio que hablen todos, pero a todos nos gusta que nos digan cosas bonitas.
- Planteamos hablar de cómo se lo han pasado este

curso realizando esta experiencia, cómo se han sentido y qué es lo que más les ha gustado.

- Hicimos un repaso de las actividades realizadas a lo largo del curso, tratando de recordar a las conclusiones que habían llegado.

4.- Función del Profesor:

- Coordinar las grabaciones y los diálogos.

- Reforzar positivamente sus opiniones y valorar sus trabajos.

5.- Qué observamos:

- Hay muy buen ambiente y nos sorprende su relación de camaradería.

- Se muestran muy contentos haciendo las grabaciones. todos quieren utilizar la cámara y son respetuosos en el turno.

- Hablan con agrado de las actividades realizadas.

6.- Reflexiones y conclusiones:

- Pensamos que, aunque la relación entre ellos y ellas ha mejorado mucho, quizás deberíamos haber forzado algo más la formación de grupos mixtos, aunque existía el inconveniente de que eran menos niñas.

- El trabajo nos ha resultado muy gratificante y positivo, sobre todo porque plantean que quieren seguir trabajando el próximo curso.