

ESTEREOTIPOS DE GÉNERO EN LA INFANCIA ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO NA INFÂNCIA GENDER STEREOTYPES IN CHILDHOOD

Eva María GONZÁLEZ BAREA* & Yolanda RODRÍGUEZ MARÍN**

*Universidad de Murcia, **Consejería de Educación y Cultura

Fecha de recepción: 02.XII.2019

Fecha de revisión: 16.XII.2019

Fecha de aceptación: 26.IV.2020

PALABRAS CLAVE:

estereotipos
coeducación
igualdad
educación
valores
sexismo

RESUMEN: En este artículo se analizan los estereotipos, en torno al género, existentes entre el alumnado de Educación Infantil de diferentes centros educativos de la Región de Murcia (España). Para ello, se han analizado los gustos y preferencias del alumnado desde la perspectiva de género, se ha identificado el uso de espacios y materiales escolares desde la óptica del género, así como examinado las interacciones y relaciones socioeducativas entre niños y niñas en el contexto escolar.

Mediante una metodología mixta se ha utilizado el cuestionario y la observación como instrumento escolar y método de recogida de datos. La muestra total de este estudio ha estado constituida por 175 niños y niñas pertenecientes a diferentes centros educativos de la Región de Murcia.

Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que tanto las niñas como los niños de cinco años de edad -de la muestra- poseen varios de los tipificados estereotipos asignados a cada sexo: juegan y, además, desean jugar, con juguetes diferentes según cual sea su sexo; utilizan, en el aula, espacios diferentes, así, mientras que ellas prefieren jugar en el rincón simbólico, ellos lo hacen en el rincón de las construcciones.

Por tanto, se evidencia que el patriarcado sigue estando latente en las pequeñas cosas, en la diferenciación de actividades, el lenguaje, la realización de las tareas del hogar, en juegos y juguetes..., que unidas provocan la perpetuación de un estereotipo sexista que condiciona nuestras vidas desde que nacemos. Por otro lado, se afirma que los centros educativos se convierten en uno de los ámbitos más relevantes pues actúa tanto de reproductor de conductas como de regulador de las mismas. Además, hacer visible esta situación desde la infancia, permite inculcar en las niñas y en los niños unos valores tolerantes, igualitarios y democráticos que rechacen diferenciar a las personas por el hecho de ser de un sexo o de otro.

CONTACTO CON LA AUTORA

EVA MARÍA GONZÁLEZ BAREA. Universidad de Murcia. E-mail: evamgon@um.es

<p>KEY WORDS: stereotypes coeducation equality education values sexism</p>	<p>ABSTRACT: This article analyzes the stereotypes, around gender, that exist among the Early Childhood Education students from different educational centers in the Region of Murcia (Spain). For this, the tastes and preferences of students from a gender perspective have been analyzed, the use of school spaces and materials has been identified from the gender perspective, as well as the interactions and socio-educational relationships between boys and girls in the school context.</p> <p>Through a mixed methodology, the questionnaire and observation have been used as a school instrument and data collection method. The total sample of this study has been made up of 175 boys and girls belonging to different educational centers in the Region of Murcia.</p> <p>The results obtained show that both girls and five-year-old boys - in the sample - have several of the typified stereotypes assigned to each sex: they play and, in addition, want to play, with different toys depending on their sex ; they use different spaces in the classroom, thus, while they prefer to play in the symbolic corner, they do it in the corner of the buildings.</p> <p>Therefore, it is evident that patriarchy is still latent in small things, in the differentiation of activities, language, the performance of household chores, games and toys ..., which together cause the perpetuation of a sexist stereotype that conditions our lives since we are born. On the other hand, it's affirmed that educational centers become one of the most relevant areas as it acts both as a reproducer of behaviors and as a regulator of them. In addition, making this situation visible from childhood makes it possible to instill tolerant, egalitarian, and democratic values in girls and boys that refuse to differentiate people because they are of one sex or the other.</p>
<p>PALAVRAS-CHAVE: estereótipos co-educação igualdade educação valores sexismo</p>	<p>RESUMO: Este artigo analisa os estereótipos sobre gênero existentes entre os estudantes de Educação Infantil de diferentes centros educacionais da Região de Múrcia (Espanha). Para isso, foram analisados os gostos e preferências dos alunos na perspectiva de gênero, o uso de espaços e materiais escolares na perspectiva de gênero, bem como as interações e relações socioeducativas entre meninos e meninas no contexto escolar.</p> <p>Por meio de metodologia mista, o questionário e a observação foram utilizados como instrumento escolar e método de coleta de dados. A amostra total deste estudo foi composta por 175 meninos e meninas pertencentes a diferentes centros educacionais da região de Múrcia.</p> <p>Os resultados obtidos mostram que meninas e meninos de cinco anos - na amostra - têm vários dos estereótipos tipificados atribuídos a cada sexo: brincam e, além disso, querem brincar, com brinquedos diferentes, dependendo do sexo ; eles usam espaços diferentes na sala de aula, portanto, embora prefiram brincar no canto simbólico, fazem-no no canto dos edifícios.</p> <p>Portanto, é evidente que o patriarcado ainda é latente em pequenas coisas, na diferenciação de atividades, linguagem, desempenho de tarefas domésticas, jogos e brinquedos ..., que juntos causam a perpetuação de um estereótipo sexista que condiciona nossas vidas desde que nascemos. Por outro lado, afirma-se que os centros educacionais se tornam uma das áreas mais relevantes, pois atuam como reprodutores de comportamento e como reguladores deles. Além disso, tornar essa situação visível desde a infância torna possível inculcar valores tolerantes, igualitários e democráticos em meninas e meninos que se recusam a diferenciar as pessoas por serem de um sexo ou outro.</p>

1. Introducción

La escuela, como agente socializador determinante, constituye uno de los contextos más relevantes para estudiar la posible reproducción de estereotipos sexistas por parte de nuestros niños y niñas, dado que además es uno de los contextos educativos más importantes e influyentes en los que se desarrollan nuestros niños y niñas, el futuro de nuestra sociedad (Pinedo, Arroyo y Berzosa, 2018, p. 47). Para ello, en primer lugar, resulta imprescindible aproximarse a dos conceptos, sexo y género. Ambos constituyen realidades diferentes que suelen entenderse de forma similar, así como usarse indistintamente. El concepto surgió por la búsqueda constante, por parte de los feministas, de las razones de la existencia de desigualdades entre hombres y mujeres (Marugán Pintos, 2020).

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS) (2000), el sexo se refiere a las características biológicas y fisiológicas que definen a hombres y mujeres, es decir, representa el físico de los individuos y son de carácter individual. Por el contrario, define el género como los roles socialmente construidos, los comportamientos, actividades y atributos que una sociedad considera apropiados para cada sexo. En este sentido, la Alianza Gay y Lésbica contra la Difamación (GLAAD) publica en el año 2010 un documento denominado *Guía de referencia para los medios de comunicación*, en la que reflejan una distinción entre ambos conceptos. El primero de ellos, se asigna al nacer, mientras que el segundo, es considerado el sentir interno de una persona como hombre o mujer, niño o niña (GLAAD, 2010). El género es un producto social, un conjunto de normas diferenciadas para cada sexo que son elaboradas según sus

necesidades e impuestas a los individuos desde que nacen, convirtiéndose en su modelo de identificación. Tanto unas como otros han desarrollado valores positivos y negativos. García Cebrián y Huertas Fuentes (2001) destacan, para las mujeres, valores positivos como el afecto, la ternura o la sensibilidad y valores negativos como la sensibilidad, el no desarrollo de la afectividad como defensa necesaria o la sumisión, entre otros. Con respecto a los hombres, como valores positivos destacan la capacidad de defenderse, la actividad o el dinamismo y como valores negativos la imprudencia, el abuso de la fuerza física o considerar la decisión como sinónimo de dominación. Estos valores estereotipados para hombres y mujeres se agudizan en contextos rurales donde son, en gran parte, mantenidos y donde el sistema patriarcal sigue estando muy presente (Ospina García, 2018; González Pozuelo, 2008).

Los derechos, valores y necesidades de las mujeres se han ido modificando paulatinamente hasta nuestros días. Asimismo, el valor que se ofrece a la igualdad entre los sexos ha aumentado considerablemente, llegando a ser una de las preocupaciones más importantes de nuestra sociedad, siendo hoy en día reconocido como un problema a escala mundial y como un obstáculo grave para el desarrollo y la paz (Alaya Salgado y Hernández Moreno, 2012, p. 2). Como indican Colás Bravo y Jiménez Cortés (2006) la inclusión de la perspectiva de género en los diferentes ámbitos vitales constituye actualmente una temática de gran interés, tanto a nivel político y científico, como educativo o formativo. En el caso de la educación -obligatoria-, tal y como apunta López-Navajas (2014), es un pilar fundamental en la difusión del conocimiento y de los referentes históricos, así como en la creación de identidades personales y sociales (p. 286). En esta línea, los centros escolares constituyen espacios sociales relevantes, formando la base para la transmisión de los patrones culturales de género, así como de la transformación de los mismos en valores positivos y deseables (Colás Bravo, 2007). En ellos, se expresan y transmiten las pautas y patrones culturales establecidos, por lo que construyen los escenarios indicados para promover y potenciar la equidad de género¹. Por este motivo, durante el desarrollo del estudio del que damos cuenta en este artículo, se ha tomado como escenario de análisis el centro educativo, observando y analizando cómo se desarrollan esos modelos culturales en los niños y las niñas (Castilla Pérez, 2008; Junta de Andalucía, 2005; Díaz-Pinés Sendra en 2010, CEIP Pablo Picasso, 2010, entre otros).

Por otra parte, y en cuanto al sexismo se refiere en la selección de juegos y juguetes por parte

de los más pequeños, el estudio llevado a cabo por Puerta Sánchez y González Barea (2015), así como el realizado por Castillo Viera y Tornero Quiñones (2012), determinan que tanto los niños como las niñas realizan juegos muy dispares. Las diferencias responden a las estructuras del género en la elección de juguetes y juegos, así como en la representación de personajes (juego simbólico).

En este sentido, Lera Rodríguez (2002) resalta que la segregación por género comienza a constituirse en Educación Infantil, cuando los niños y las niñas empiezan a elegir a sus semejantes para los juegos, de modo que juegan por separado y a cosas diferentes. Con respecto al tipo de juegos, Hernández García, Peña Calvo y Rodríguez Méndez (2004) y Subirats Martori y Tomé González (2007) también señalan que los niños se decantan por jugar en el patio a deportes como el fútbol, por el contrario, ellas poseen preferencias más variadas en sus acciones lúdicas.

Con respecto a las niñas, sus prácticas lúdicas se encuentran marcadas por lo doméstico, el cuidado y la belleza, mientras que en el caso de los niños se refleja el poder, la competitividad y la independencia. Asimismo, en cuanto al uso que ambos realizan de los materiales, las niñas se dedican a representar roles de mamás, bebés y princesas, valorando la belleza física, utilizando los recursos del rincón de las construcciones (barras) como utensilios de cocina. Por su parte, los niños, prefieren ser superhéroes, monstruos y pistoleros, modificando los usos convencionales de los materiales del rincón en tambores, capas y coches. Como muestran estos estudios, el sexismo y los comportamientos sexistas se originan en los estereotipos de género que además los refuerzan e impide la consideración de las capacidades, necesidades, opiniones, etc., de manera individual (Consejo de Europa, 2019).

Por otro lado, y de acuerdo con la decoración, tal y como señala Marín Gil (2014), la cultura visual también reproduce estereotipos, transmitiendo información de manera implícita. Según esta autora en las fotografías y/o dibujos que rodean al alumnado de Educación Infantil se pueden encontrar numerosas imágenes que representan la visión tradicional y androcéntrica sobre el género, así como los roles atribuidos a hombres y mujeres. Esta reproducción de estereotipos de forma implícita nos direcciona hacia el currículum oculto. En este sentido, Pinedo, Arroyo y Berzosa (2018) en su investigación sobre la capacidad del colectivo docente para detectar situaciones de desigualdad y violencia simbólica en base al género, resaltan la atención necesaria hacia la utilización de materiales que transmitan ideas que discriminen, invisibilicen o agreden de forma sutil o encubierta a las mujeres (p. 37).

En otro sentido, en relación al tipo de relaciones e interacciones que se producen entre las niñas y los niños, cabe resaltar las investigaciones de Monjas Casares (2004) que concluyen que los niños consolidan un estilo de relación dominante y agresivo y las niñas un papel pasivo como consecuencia del desarrollo evolutivo de la socialización del género.

Se evidencia, de esta forma, la naturalización y determinismo biológico de una organización social construida que generaliza comportamientos de hombres y mujeres, que a su vez, son estereotipados, asimétricos, jerarquizados,... desiguales.

En esta socialización de género se apoya el patriarcado para perpetuarse, creando ámbitos sociales predominantes masculinos y femeninos (Marugán Pintos, 2020, p. 207). Este cambio de mirada hacia los fenómenos sociales patriarcales unido a las luchas globalizadas, de carácter interseccional, intergeneracional y donde la diversidad, la tecnología y la sostenibilidad son reconocidas y tenidas en cuenta como marcas actuales, configuran la denominada cuarta ola feminista² (Valera, 2020).

Teniendo en cuenta todo lo expuesto, este estudio se plantea como objetivo general el analizar los estereotipos en torno al género existentes entre el alumnado de Educación Infantil. Para su logro, se incluyen tres objetivos más específicos:

- 1) Describir los gustos y las preferencias del alumnado desde la perspectiva del género;
- 2) Identificar el uso de espacios y materiales escolares del alumnado desde la óptica del género; y
- 3) Examinar las interacciones y relaciones socioeducativas entre niños y niñas en el contexto escolar

2. Metodología

Este estudio se enmarca, siguiendo a Hayman (1991), en la investigación educacional cuyo propósito consiste en comprender, explicar y predecir la conducta humana. Bajo estos parámetros se ha utilizado una metodología mixta (Creswell, Plano Clark, Gutmann, y Hanson, 2003) que combina el método cuantitativo y cualitativo, permitiendo la utilización de técnicas e instrumentos de investigación variadas, pues la realidad no está constituida sólo por datos, sino también por hechos o situaciones (Rivero Fernández, 2008).

Muestra

La muestra total de este estudio ha estado constituida por 175 niños y niñas pertenecientes a centros educativos de la Región de Murcia. Tras

la muerte experimental, la muestra es de 158 personas, de las cuales un 79,7% están escolarizadas en centros públicos y más de la mitad (56,3%) son niños frente a un 43,7% que son niñas. El alumnado participante se distribuye en aulas del tercer curso del segundo ciclo de Educación Infantil (5 años), lo que nos aporta cinco centros escolares diferentes y 8 aulas del citado nivel educativo.

Instrumentos

Para la recogida de datos se ha utilizado un cuestionario que ha sido cumplimentado por el alumnado junto con la utilización de la técnica de observación en el aula. En primer lugar, con respecto al cuestionario, Martín Arribas (2004) lo considera como la técnica más empleada en los trabajos de investigación, *porque permite llegar a un mayor número de participantes y facilita el análisis* (p. 23). Por otro lado, la metodología observacional *plantea la observación sistemática de la realidad y tiene como objetivo el análisis de la conducta espontánea de un sujeto en un determinado entorno* (López-Fehal y Losada López, 2003, p. 67). El cuestionario ha sido adaptado a las características psicoevolutivas de la población encuestada (letra, color, lenguaje...), incluyendo imágenes por el poder que tienen para crear estereotipos (López-Navajas, 2014). Asimismo, contiene una serie de preguntas de elección múltiple (Aignerén, 2005). Tras identificar el sexo de la persona informante, encontramos estas preguntas:

1. Dibujo de un niño y de una niña, con la pretensión de que comuniquen si se sienten cómodos y cómodas con el sexo que la genética les ha asignado.
2. Decidir sus dos juguetes favoritos, que permitirá conocer sus preferencias de juego.
3. Personajes de animación. Se presentan diferentes escenas y personajes de películas animadas. Sus respuestas nos muestran los valores deseables.
4. Qué quieren ser de mayor. Tendrán que dibujar el oficio que desean ostentar. Ofrece, además, información sobre el posible uso estereotipado de los colores.
- 5 y 6. Tareas del hogar. La quinta y la sexta pregunta poseen los mismos dibujos: un personaje asexuado realizando sencillas tareas del hogar. Los niños y las niñas pueden decidir las tareas que deberían aprender para ayudar en casa a mamá -cuestión 5- y a papá -cuestión 6-. Estas preguntas proporcionarán información sobre la visión del alumnado acerca de quién se encarga de las tareas del hogar en casa.

7. Color favorito. Nos interesa saber si, verdaderamente, se desarrolla el prototipo *las niñas de rosa y los niños de azul*.
8. Dibujos animados. Seleccionar entre los propuestos la serie animada que más visualizan. Ello proporcionará información sobre sus preferencias dado que cada uno de ellos presenta tramas y situaciones diferentes, que implican formas de ser distintas y que pueden o no corresponderse con aquellas que se le determinan socialmente.

Con respecto a la observación, se seleccionaron una serie de categorías dedicadas a ampliar y corroborar la información recogida en los cuestionarios, como son el tipo de relaciones e interacciones que se producen entre niños y niñas en el aula, el uso que hacen del lenguaje, de los espacios, los juguetes y los materiales del aula, tal y como se recoge en la siguiente tabla.

Tabla 1. Observación del alumnado en las aulas. Categorías

Categorías	
Relaciones entre los sexos. Interacciones entre niños y niñas.	Relaciones e interacciones establecidas en el aula atendiendo tanto a las situaciones de trabajo como al juego por rincones y al patio del recreo. Existencia de relaciones basadas en poder y autoridad, diferenciación de roles de género, entre otros.
El uso del lenguaje en el alumnado.	Utilización de un lenguaje neutro para definirse como grupo, para hablar sobre los docentes, etc.
El uso de los espacios por parte del alumnado.	Preferencias con respecto al uso de los espacios del aula y del centro educativo.
El uso de los materiales por parte del alumnado.	Preferencias con respecto al uso de los diferentes materiales del aula y del centro educativo.
Otras consideraciones del alumnado.	Se describen aquellos aspectos que no se incluyen en el resto de categorías (color de los materiales, vestimenta...).
Fuente: Elaboración propia.	

Procedimiento

El desarrollo de esta investigación obedece a una serie de fases (Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, 1996):

- (1) Primera fase: Preparatoria. Revisión bibliográfica en torno al objeto de estudio, que ha sido transversal a lo largo de todo el estudio.
- (2) Segunda fase: Trabajo de campo. Elaboración de los instrumentos para la recogida de datos, siendo, además, validados por personas expertas. Elaboración del marco

metodológico en el que se fundamenta la investigación y selección de los centros educativos participantes. La elección de los centros educativos no ha sido al azar, sino el resultado de una serie de condicionantes:

- (a) la situación geográfica en la que se ubican: todos los centros pertenecen a la comarca del Noroeste de la Región de Murcia, definida como la zona más amplia de las eminentemente rurales de esta comunidad⁵ (mayor posibilidad de evidencia del sistema patriarcal).



(b) la variabilidad de entidades (pública y concertada) y, por último,

(c) la aceptación por parte de los centros por formar parte del estudio.

Durante esta fase, se llevó a cabo la observación en las aulas. Se eligieron las aulas correspondientes al tercer curso de esta etapa, dadas las características psicoevolutivas y el nivel madurativo del alumnado. Es la edad más idónea para tener formados sus gustos y preferencias, así como para que pudiesen contestar a las preguntas del cuestionario. Se visitaron cada una de ellas durante 20h. Los cuestionarios fueron rellenados por nuestros/as informantes.

(3) Tercera fase: Analítica. Se llevó a cabo el análisis de los datos recogidos y los resultados obtenidos, interrelacionándolos con el marco teórico de referencia.

(4) Cuarta fase: Informativa. Obtención de conclusiones y la elaboración del informe.

Análisis de los datos

Por un lado, para la organización de los datos cuantitativos, se utilizó el paquete estadístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS 2.0), uno de los de mayor difusión mundial, especialmente en ámbitos como el de la Economía, las Ciencias de la Salud o la Educación (Serrano Pastor y Sánchez Rodríguez, 2009). En este sentido, con respecto a la matriz, el cuestionario utilizado

se compone de 10 variables. Por otro lado, para organizar los datos cualitativos se ha considerado la técnica metodológica de análisis del discurso, compuesta por una serie de categorías de análisis (Cfr. Tabla 1) en las que se anotaron aquellos aspectos relevantes para la investigación. Mostramos nuestro acuerdo con Santander Molina (2011), que indica que el leer los discursos implica leer la realidad social y plantea una nueva perspectiva con respecto a los objetos de estudio.

3. Resultados

Se analizan los datos teniendo en cuenta los objetivos especificados en este trabajo y que han guiado su realización.

En torno a los gustos y preferencias del alumnado desde la perspectiva del género, cabe indicar que una gran mayoría, concretamente el 61,4% del alumnado encuestado destaca su preferencia por el sexo masculino mientras que el 38,6% se decide por el femenino. Sin embargo, si atendemos al sexo de la persona que respondió a esta cuestión, comprobamos que, de las 61 (38,6%) personas que les hubiera gustado ser niña, en realidad lo son, siendo los tres restantes niños que les hubiese gustado ser del sexo contrario. Por otro lado, de entre las 97 personas (61,4%) cuya preferencia se asignaba al sexo masculino, 86 eran chicos frente a 11 chicas. Se observó que el alumnado masculino posee mayores reticencias hacia lo femenino que, al contrario,

Tabla 2. Cuestión 1. A mí me hubiera gustado ser...

	Frecuencia	Porcentaje
Niña	61	38,6
Niño	97	61,4
Total	158	100

Fuente: Elaboración propia.

Ante la cuestión referida a la elección de los juguetes otorgan una clara preferencia ante juguetes como la pelota y la bicicleta (38,9%) frente al resto de dicotomías.

Tabla 3. Cuestión 2. Colorea los dos juguetes que más te gustan

Juguetes	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Pelota y oso de peluche	15	9,5	9,6
Pelota y bicicleta	61	38,6	38,9
Pelota y cocinita	5	3,2	3,2
Pelota y puzles	5	3,2	3,2
Oso de peluche y bicicleta	14	8,9	8,9
Oso de peluche y cocinita	15	9,5	9,6
Oso de peluche y puzles	11	7,0	7,0
Bicicleta y cocinita	11	7,0	7,0
Bicicleta y puzles	12	7,6	7,6
Cocinita y puzles	8	5,1	5,1
Total	157	99,4	100
Valores Perdidos	1	,6	
Total	158	100	

Fuente: Elaboración propia.

En este caso, si realizamos la contingencia entre las respuestas a esta cuestión y el sexo de la persona informante, del 38,6% que seleccionaron la pelota y la bicicleta como sus dos juguetes preferidos, 54 son niños frente a 7 niñas. En el caso de estas últimas, sus preferencias son más diversas, siendo la más seleccionada la del oso de peluche y la cocinita, con un total de 14 niñas y un solo niño.

En la tercera cuestión, se presentaron una serie de personajes procedentes de dibujos de animación. Como podemos observar en la siguiente tabla, la mayor parte del alumnado prefiere el *caballero*, mientras que una minoría desean ser *magos* o *magas* (10,8%) o una *ardilla* (10,2%).

Tabla 4. Cuestión 3. Rodea el personaje que te gustaría ser

Personajes		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	Cenicienta	22	13,9	14,0
	Caballero	64	40,5	40,8
	Mago o maga	17	10,8	10,8
	Blancanieves	38	24,1	24,2
	Ardilla	16	10,1	10,2
	Total	157	99,4	100,0
	Perdidos	Sistema	1	,6
Total		158	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

La contingencia entre los resultados obtenidos y el sexo de las personas informantes, indica que del 40,5% de ellas, casi todos son niños, encontrando únicamente una niña que eligió ser *caballero*. Sin embargo, en el caso de la segunda opción mayoritaria, *Blancanieves*, de las 38 personas que optaron por esta variable, 37 son niñas y sólo uno es varón. Asimismo, como podemos comprobar en la tabla 4, los niños se debaten entre su preferencia por ser *caballero* o *mago*, mientras que las niñas por *Blancanieves* y *Cenicienta*.

En cuarto lugar, se destalla la cuestión referida al oficio que el alumnado querrá ejercer en un futuro. Se han obtenido diversidad de respuestas debido a su carácter abierto.

**Tabla 5. Cuestión 4.
 Dibuja que te gustaría ser de mayor**

Profesión	Frecuencia	Porcentaje
Maestro o maestra	8	5,1
Princesa o príncipe	12	7,6
Pintora o pintor	3	1,9
Futbolista	19	12,0
Médica o médico	10	6,3
Pirata	1	,6
Policía	21	13,3
Cantante	1	,6
Soldado	2	1,3
Blancanieves	1	,6
Reina o Rey	7	4,4
Piloto	1	,6
Bombero o bombero	5	3,2
Conductor o conductora	3	1,9
Inventora o inventor	1	,6
Veterinaria o veterinario	6	3,8
Enfermera	4	2,5
Torero o torera	7	4,4
Sirena	1	,6
Cazadora o cazador	1	,6
Floristero o floristera	1	,6
Mago o maga	2	1,3
Hada	1	,6
Astronauta	2	1,3
Camarero o camarera	1	,6
Obrero u Obrera	1	,6

Profesión	Frecuencia	Porcentaje
Caballista	4	2,5
Forzudo o forzuda	2	1,3
Peluquera o peluquero	6	3,8
Actor o actriz	1	,6
Capitán de barco	1	,6
Cocinera/o	4	2,5
Saltador/a de trampolín	1	,6
Manitas	1	,6
Caballero	1	,6
Cajera o cajero	1	,6
Zapatero o zapatera	1	,6
Gruista	1	,6
Militar	1	,6
Matrona o matron	1	,6
Boxeador o boxeadora	1	,6
Tractorista	1	,6
Casarse	1	,6
Cocinero o cocinera	1	,6

Los datos evidencian la existencia de varios oficios que destacan con respecto a los demás, como son el de policía (13,3), futbolista (12%), príncipe o princesa (7,6%) y médica o médico (6,3%). Aparecen además varias profesiones que únicamente han sido elegidas por uno o dos informantes, entre las que destacamos la de limpiador o limpiadora, boxeador o boxeadora, tractorista o militar, con un 0,6% cada una de ellas. Al igual que en los casos anteriores, se ha llevado a cabo una contingencia entre el sexo y los datos recogidos en la cuestión. En el primer caso, con respecto al oficio de *policía*, de las 21 respuestas, solamente 4 corresponden a niñas; en el caso del *futbolista*, de las 19 personas que lo escogieron, 17 son niños. Sin embargo, en la última, es decir *princesa o príncipe*, solo encontramos un niño, el resto (11) son niñas.

La penúltima cuestión que el alumnado respondió se hacía eco del color favorito. En esta ocasión, nos encontramos ante resultados muy afines entre tres de los colores propuestos. Un 26,6% del alumnado tiene preferencia por el color

rojo, un 25,3% muestra predilección por el color rosa y un 24,7% se decanta por el color verde. Por otro lado, tan sólo 7 de las personas encuestadas eligieron el color naranja (4,4%).

**Tabla 6. Cuestión 7.
Rodea cuál es tu color favorito**

Colores	Frecuencia	Porcentaje
Rojo	42	26,6
Verde	21	13,3
Azul	39	24,7
Amarillo	9	5,7
Rosa	40	25,3
Naranja	7	4,4
Total	158	100

Por otro lado, la contingencia entre estos resultados y el sexo de las personas informantes indica que existe una paridad entre el total de niños que prefieren el color rojo, un total de 36 y de niñas que optan por el color rosa, también 36. La diferencia es que, para el primero de ellos, el rojo, son seis las niñas que lo escogen, frente a tres niños que seleccionan el rosa. Con respecto a los niños, podemos comprobar que su elección mayoritaria no perpetúa el estereotipo de que *el azul es de niños y el rosa de niñas*. Si bien es cierto que éste constituye la segunda opción mayoritaria por parte de los chicos, aunque también es segundo por parte de las chicas.

Por último, en la octava pregunta, referente a la selección de sus dibujos de animación preferidos, se han obtenido los siguientes datos:

**Tabla 7. Cuestión 8.
Rodea tu dibujo animado favorito**

Dibujos	Frecuencia	Porcentaje
Sendokai	67	42,4
Dora la exploradora	23	14,6
Calliou	10	6,3
Peppa Pig	39	24,7
Dino tren	19	12,0
Total	158	100

Tal y como se puede observar en la tabla anterior, la mayor parte del alumnado posee una clara preferencia por los dibujos *Sendokai* (42,4%), seguido por *Peppa Pig* (24,7%). Por otro lado, el menos visionado por el alumnado (concretamente sólo por 10 de las personas encuestadas) es *Calliou*, con un 6,3%. La contingencia entre el sexo y esta cuestión refleja que del 42,4% que seleccionaron *Sendokai*, 54 son niños y 13 son niñas. Para estas últimas, su mayor preferencia es *Peppa Pig*, siendo la opción de 22 de las 69 niñas que realizaron el cuestionario. Por último, con respecto a este dibujo de animación, también son 17 los niños que optaron por ella.

En cuanto al uso de los espacios y materiales escolares entre niños y niñas, los datos revelan que en el 62,5% de las aulas, las niñas poseen predilección por el rincón simbólico o *la casita*, así como con el de las producciones artísticas o los disfraces. Asimismo, se destaca un total de preferencia por el rincón de las construcciones por parte de los niños. En torno a la temática, se ha observado que estos son reticentes a jugar en el rincón simbólico y, cuando lo hacen, no suelen dar a los materiales su uso común, sino que los utilizan para inventar sus propios juegos de guerras, coches o dinosaurios; al igual que ocurre con las construcciones, suelen usar los bloques o piezas de plástico para realizar armas. Por su parte, las niñas, pese a sus preferencias, juegan en el rincón que les corresponda o se les asigne, aunque buscan cualquier ocasión para acercarse al rincón simbólico o a ver que están haciendo sus compañeras.

Por otro lado, con respecto a los juegos en el patio, se ha observado que tanto los niños como las niñas utilizan el espacio de la misma forma, según la actividad que estén realizando. Asimismo, tanto niñas como niños suelen jugar a juegos que impliquen correr, saltar y gritar, aunque es cierto que ellas suelen utilizar con mayor frecuencia los recursos de los que disponen los patios de recreo (toboganes, equilibrios, etc.).

Por último, cabe resaltar que sobre la ropa o el material que el alumnado lleva al aula, en el 100% de los casos, se usa el rosa y de las princesas para la vestimenta y las bolsas del almuerzo de las niñas y el 100% de héroes o personajes de animación que no implican príncipes, para los niños, con colores oscuros como el rojo o el azul marino. Asimismo, se destaca que en el 37,5% de la muestra, la maestra ha establecido un color para el babi o bata de trabajo de su alumnado, con indiferencia del sexo; en el resto, sin embargo, prevalecen rosa y azul.

En lo referente a las interacciones y relaciones socioeducativas entre niñas y niños, se resalta

que, en la mayoría de los casos, concretamente en un 87,5%, el alumnado prefiere las relaciones unisexuales, es decir, con miembros de su propio sexo. El resto, un 12,5% se corresponde con el aula 5, en el que únicamente conviven dos alumnas y en la que una de ellas se relaciona estrechamente con los niños, mientras que la otra juega con niñas de otros cursos. Asimismo, se destaca el hecho de que, cuando niños y niñas juegan juntos, siempre participan en juegos que implican carreras o fuerza, nunca en situaciones o juegos calmados que impliquen características como la sensibilidad, el cuidado o cualquier otra característica relacionada estereotipadamente con lo femenino. Por otro lado, en el 87,5% de los casos, los niños son los que buscan el protagonismo y el liderazgo, frente a las niñas, que suelen pasar más desapercibidas. Sin embargo, cabe destacar que cuando realizan tareas de forma conjunta son ellas las que buscan manejar la situación. Las situaciones de disputa o discusión son todos los casos superiores entre personas del mismo sexo, siendo los niños más agresivos en la forma de resolver sus conflictos que las niñas y suele ser por golpes involuntarios o por pertenencias. Por último, en el marco de las interacciones sociales entre el alumnado desde la perspectiva del género, el lenguaje utilizado para referirse a uno u otro sexo tiene también un lugar importante en la construcción de la igualdad. En este sentido, cabe afirmar que un 87,5% de los alumnos y alumnas no distinguen entre *amigas* y *amigos* o entre *compañeros* y *compañeras*, sino que utilizan un lenguaje neutro (*compañeros*, *amigos*, *niños*...). Asimismo, en el 100% de los casos, utilizan el término *padres* cuando hacen referencia a su familia en completo, a no ser que se hable de uno u otra por separado.

4. Discusión

Los datos recabados corroboran que tanto las niñas como los niños de cinco años de edad poseen varios de los tipificados estereotipos asignados a cada sexo.

En este sentido, en primer lugar y respondiendo al primer objetivo específico de esta investigación -*Describir los gustos y las preferencias del alumnado desde la perspectiva de género*- se reafirma la idea que las niñas son más susceptibles de acercarse a *lo masculino* que los niños, reacios a la idea de mantener relaciones con aquello que no le es propio de su sexo. Asimismo, otra de las manifestaciones que nos invita a llegar a esta conclusión es la selección que ambos sexos han realizado de sus juguetes preferidos. En este sentido, secundamos los resultados del estudio llevado a cabo por Puerta Sánchez y González Barea (2015)

así como el de Castillo Viera y Tornero Quiñones (2012) en los que se determina que los juegos y juguetes que seleccionan los niños y las niñas responden a estereotipos sexistas, estando relacionados, por parte de ellas, con lo doméstico y el cuidado y la belleza mientras que los niños se decantan por el poder, la competitividad y la independencia.

Por otro lado, con respecto a las figuras preferidas del alumnado, según los resultados obtenidos se demuestra que se perpetúa en ello el estereotipo sexista. Resulta especialmente relevante el hecho que en un alto porcentaje las niñas prefiriesen ser la Cenicienta que aparece en la imagen (fregando el suelo) a convertirse en una ardilla, un caballero o una maga. Muy relacionado con esta cuestión se encuentra el papel que los dibujos de animación ostentan en la formación de estereotipos. Tras cuestionarnos cuales son aquellos dibujos que más popularidad poseen entre los infantes, destacó *Sendokai* (41,4%), 13 son niñas, frente a los 54 niños. Para ellas, su dibujo de animación preferido es *Peppa Pig* (31,8%), que se corresponde también con la segunda elección de los niños (19,1%). Cabe afirmar que el sexismo presente en los cuentos y dibujos infantiles se proyecta enormemente en los gustos de las niñas y los niños del tercer curso del segundo ciclo de la Educación Infantil de la muestra, de acuerdo a lo expuesto por Marín Gil (2014).

Con respecto al segundo objetivo específico de este estudio -*Identificar el uso de espacios y materiales escolares del alumnado desde la óptica de género*-, los datos obtenidos corroboran que los niños y las niñas utilizan, en el aula, espacios diferentes (Puerta Sánchez y González Barea, 2015; Castillo Viera y Tornero Quiñones, 2012). Mientras que ellas prefieren jugar en el rincón simbólico, ellos lo hacen en el rincón de las construcciones. Asimismo, también utilizan de forma distinta los materiales, pues tanto ellas como ellos modifican los usos a los que están destinados por otros que se ajusten a sus preferencias (utilizar los utensilios de la cocinita para jugar a las guerras, utilizar los bloques lógicos para cocinar o para maquillarse, etc.). Sin embargo, como se ha mencionado, los datos recabados muestran desacuerdos ante los estudios de autores y autoras como Hernández García et al. (2004) y Subirats Martori y Tomé González (2007), quienes determinan que los niños utilizan gran parte del patio de recreo para jugar mientras que ellas ocupan el espacio restante. En esta investigación, las niñas y los niños de Educación Infantil no cumplen esta premisa sexista pues, entre otras cuestiones, únicamente cuentan con materiales como pelotas de forma ocasional en el patio del recreo. Si bien es

cierto, a pesar de la discordancia entre los datos y las investigaciones en torno al uso de espacios de ocio, sí se han observado diferencias en las actividades que se producen en los mismos, pues mientras que los niños suelen jugar siempre a las mismas actividades y todas ellas relacionadas con la fuerza o la violencia, ellas varían la tipología de sus actividades, utilizando más que sus compañeros los elementos de los que disponen (Hernández García, *et al.*, 2004).

En tercer lugar y respecto al objetivo específico tercero -*Examinar las interacciones y relaciones socioeducativas entre niñas y niños*- los datos corroboran lo mostrado en el estudio de Monjas Casares (2004) afirmando que las niñas suelen intentar llevar la voz cantante en los juegos, cuando éstos se llevan a cabo de forma conjunta, pues recordemos que se ha comprobado que la mayor parte del alumnado de Educación Infantil prefiere a alguien del mismo sexo como compañero o compañera de juego (Lera Rodríguez, 2002; Hernández García, Peña Calvo y Rodríguez Méndez, 2004; y Subirats Martori y Tomé González, 2007). Si bien es cierto que durante esta investigación se han presenciado discusiones de carácter agresivo entre ambos sexos, los niños suelen involucrarse más en este tipo de situaciones que las niñas, lo que no supone que ellas no discutan ni se agreden, sino que su frecuencia es inferior.

De esta forma, este estudio evidencia que el patriarcado sigue estando latente en las pequeñas cosas, en la diferenciación de actividades, el lenguaje, la realización de las tareas del hogar, en juegos y juguetes..., que unidas provocan la perpetuación de un estereotipo sexista que condiciona nuestras vidas desde que nacemos.

5. Conclusiones a partir de los resultados

La transmisión de estereotipos en función del género se va produciendo a través de generaciones y utilizando distintos mecanismos para ello (medios de comunicación, familia, amistades o relaciones socioafectivas, redes sociales, etc.). En este sentido, las instituciones escolares constituyen otro de esos medios donde, además, estos fenómenos pueden ser estudiados, abordando diferentes temáticas (currículo, aprendizaje y rendimiento, relaciones e interacciones, espacios y recursos, familia, etc.).

Esta investigación ha mostrado la existencia de comportamientos sexistas y estereotipados entre el alumnado de la etapa de Educación Infantil -que ha constituido la muestra de estudio- en el contexto escolar en torno a tres cuestiones: gustos y preferencias, uso de espacios y materiales escolares y las interacciones y relaciones socioeducativas entre el alumnado.

En lo que a juegos y juguetes se refiere, cabe resaltar que los datos de este estudio ejemplifican diferencia sexual en torno al género entre el alumnado. De esta forma, se reproducen y proyectan roles tradicionalmente patriarcales, así como una socialización diferente según sean niños o niñas. Esto es, los roles asignados suponen la exaltación del ámbito privado como madre, esposa, ama de casa, cuidadora, etc., para las niñas y, en contra, del ámbito público como padre, profesional, protector, etc., para los niños. Esta división jerárquica de sexos también es expresada en los cuentos y dibujos infantiles, que actúan como claros arquetipos para este alumnado.

De igual forma, se ha observado que el uso de espacios y materiales escolares también refleja diferencia teniendo el género como núcleo vertebrador. Inclusive, es de resaltar, que los mismos materiales o recursos son tratados con utilidades diferenciales respondiendo a normas patriarcales por parte de niños y niñas.

En torno a las relaciones e interacciones entre el alumnado, los resultados de esta investigación muestran, del mismo modo que para los temas anteriores, comportamientos -del alumnado-, distintivos de género cultural y socialmente construido desde perspectivas patriarcales. Si bien es cierto que el alumnado va consolidando estilos de relaciones sexistas, en ocasiones tales estilos son sexualmente compartidos, "relajando" la disparidad y el dominio de un sexo hacia otro.

Centrándonos en los centros educativos, se hace necesario no perder de vista que éstos se convierten en uno de los ámbitos más relevantes, pues actúa tanto de reproductor de conductas como de regulador de las mismas. Ser consciente de aquellas deficiencias, en torno a la igualdad de oportunidades entre ambos sexos, que presenta la actividad educativa, será imprescindible para utilizarlas a favor de la cuestión. Además, hacer visible esta situación desde la infancia, permite inculcar en las niñas y en los niños unos valores tolerantes, igualitarios, inclusivos y democráticos que rechacen diferenciar a las personas por el hecho de ser de un sexo o de otro, eliminando, por tanto, las consecuencias de este tipo de conductas.

Finalmente, fruto de los resultados de esta investigación se incluyen algunas recomendaciones para el desarrollo de buenas prácticas, en las aulas de Educación Infantil, que ayuden a una sociedad igualitaria, eliminando estereotipos sexistas: (a) revisión de materiales didácticos y curriculares que se utilicen desde la perspectiva de género y elegir correctamente imágenes, canciones, actividades, cuentos, etc., que cumplan con la igualdad entre sexos; (b) atender como docentes a nuestras conductas, comunicación, lenguaje corporal que -como currículo oculto- también forma y

educa al alumnado; (c) utilización de un lenguaje inclusivo para que todo el alumnado se sienta igualmente partícipe de y en la vida escolar y, por último, (d) trabajar de forma transversal en todas las áreas curriculares de esta etapa educativa la coeducación.

6. Limitaciones del estudio y propuestas de investigación

Con este estudio se han manifestado algunas debilidades que, a su vez, van marcando nuevas líneas de investigación. Se describen a continuación. Una limitación se refiere a la falta de contextualización de los datos empíricos en el entorno socio-familiar del alumnado. Ello hubiese aportado información sobre la existencia o no de patrones educativos, culturales, sociales, etc., marcados por el patriarcado, así como analizar qué tipo de relaciones desde la perspectiva de género existen

en el hogar. Por tanto, se marca una nueva línea de investigación que amplíe la mirada de análisis hacia la familia y en qué medida en el núcleo familiar se perpetúa el sexismo.

Otra limitación hace referencia a la muestra de estudio. Ésta quedó circunscrita al Noroeste de la Región –por ser un contexto rural, como ya se señaló– y sólo participaron algunos centros educativos. La extensión de la investigación supondría la ampliación de la muestra ya que daría la oportunidad de comparar regiones, englobando más realidades diversas y enriqueciendo la investigación. La tercera y última cuestión que resultaría interesante como nueva línea de investigación consistiría en prestar atención a los Proyectos Coeducativos que posean los centros, analizando sus pretensiones y comparando sus características. Todo ello nos permitiría contrastar más la información, así como conocer ampliamente cómo se desarrolla la coeducación en esta Comunidad Autónoma.

Notas

1. Cfr. Bas-Peña, Pérez de Guzmán y Vargas Vergara (2014) cuya investigación ha versado sobre la formación en torno al género en las universidades españolas, donde se forman los futuros/as maestros/as.
2. Para más información sobre las olas del feminismo y su contribución a las democracias cfr. Vaamonde (2018); Guerra Palmero (2014); Lagarde (1996), entre otros.
3. Cfr. [https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=29361&IDTIPO=100&RASTRO=c217\\$m2594](https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=29361&IDTIPO=100&RASTRO=c217$m2594) para más información.
4. Fuente: https://www.google.com/search?q=mapa+de+la+regi%C3%B3n+de+murcia+noroeste&client=firefox-b-d&sxsrf=ALeKko37584MVJaOj8UCMoJJA9PuPXF3fw:158826511188&tbm=isch&source=iu&ictx=1&fir=sJREHFkh4j-FOMM%253A%252CHAscNvM3zds_oM%252C.&vet=1&usg=Al4_-kSZdomg9HGrWMki8glaxlLdO1_-rg&sa=X&ved=2ahUKewjMwemMzpDpAhVQx4UKHaroBGEQ9QEwA3oECAoQIq

Referencias

- Aignerén, M. (2005). El cuestionario. *Revista electrónica La Sociología en sus escenarios*, 1-79.
- Alaya Salgado, L., & Hernández Moreno, K. (2012). La violencia hacia la mujer: antecedentes y aspectos teóricos. *Contribuciones a las ciencias sociales. EUMEDNET: Revista académica trimestral de la Universidad de Málaga sobre ciencias sociales*, 1-25.
- Alianza Gay Y Lésbica Contra La Difamación. (2010). *Guía para los medios*. Obtenido de GLAAD: <http://issuu.com/carlosmaldonado9/docs/guiamedioscomunicacionglaad>
- Bas Peña, E., Pérez de Guzmán, V., & Vargas Vergara, M. (2014). Educación y Género. Formación de los educadores y educadoras sociales. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 23, 95-120.
- Castilla, A. B. (2008). Coeducación: pautas para su desarrollo en los centros educativos. *Escuela Abierta: revista de investigación educativa*, 49-85.
- Castillo, E., & Tornero, I. (2012). Análisis de los valores que transmiten los disfraces en la etapa de educación infantil y propuesta de modificación para su inclusión en clase de Educación Física. *EmásF: Revista digital de educación física*, 81-91.
- Colás, P. (2007). La construcción de la identidad de género: enfoques teóricos para fundamentar la investigación e intervención educativa. *Revista de investigación educativa*, 151-166.
- Colás, P., & Jiménez, R. (2006). Tipos de conciencia de género del profesorado en los contextos escolares. *Revista de Educación*, 415-444.
- Colegio Pública Pablo Picasso (2010). *Plan de Igualdad*. Obtenido de <http://www.colepicasso.es/planigualdad.htm>. (5 de junio de 2014).

- Consejería de Educación Junta De Andalucía. (07 de octubre de 2014). *Consejería de Educación Junta de Andalucía*. Obtenido de I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/nav/contenido.jsp?pag=/contenidos/iefp/iplanigualdad>
- Consejo de Europa (2019). Recomendación CM/Rec (2019)1 del Comité de Ministros a los Estados miembros para prevenir y combatir el sexismo <http://murciasocial1.blogspot.com/2019/07/recomendaciones-del-consejo-de-europa.html>.
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M. L., & Hanson, W. E. (2003). Advanced mixed methods research designs. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.). *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 209-240). Thousand Oaks, CA: Sage
- Díaz-Pinés, C. (2010). *Diagnóstico sobre la realidad en los centros en materia de igualdad*. Jerez: Centro del Profesorado.
- García, L., & Huertas, P. (2001). Trabajando desde la coeducación transformamos la situación. En N. B. González, *Educación en femenino y masculino* (págs. 71-86). Andalucía: Askal S.A.
- González, F. (2008). Estereotipos de género y actitudes sexistas de la población escolar extremeña. *Revista Vastellano-Manchega de Ciencias Sociales*, n.º 9, 37-61.
- Guerra, M.J. (2014). Feminismo transnacional, globalización y derechos humanos. *Dilemata*, año 6, n.º 15, 161-169.
- Hayman, J. (1991). *Investigación y educación*. Barcelona: Paidós.
- Hernández, J., Peña, J. V., & Rodríguez, M. D. (2004). Pensamiento docente sobre el juego en educación infantil: análisis desde una perspectiva de género. *Revista española de pedagogía*, 455-466.
- Lagarde (1996). *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*. Madrid: Horas y Horas.
- Lera, M. J. (2003). *El fútbol y las casitas*. Sevilla: Guadalmena.
- López-Navajas, A. (2014). Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada. *Revista de Educación*, 363, 282-308.
- López-Navajas, A. (2014). Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada. *Revista de Educación*, 363, 282-308.
- Marín Gil, M. (2014). *Currículum oculto visual y estereotipos de género en Educación Infantil [TFG]*. Facultad de Ciencias Humanas y Sociales: Universidad pública de Navarra.
- Marugán, B. (2020). Género. *Eunomía. Revista en Cultura de la Legalidad*, 18, 199-213.
- Martín, M. D. (2004). Diseño y validación de cuestionarios. *Matronas profesión*, 23-29.
- Monjas, M. I. (2004). Ni sumisas ni dominantes. Los estilos de relación interpersonal en la infancia y en la adolescencia. *Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica* (págs. 1-223). Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Ópez-Fehal, R., & Losada, J. L. (2004). *Métodos de investigación en Ciencias Humanas y Sociales*. Facultad de Psicología de Barcelona: Thomson.
- Organización Mundial de La Salud. (2000). Promoción de la salud sexual. Recomendaciones para la acción. En O. P. Sexología. (Ed.), *Conferencia Promoción de la salud sexual. Recomendaciones Para la Acción*, (págs. 1-64). Guatemala.
- Ospina, A. (2018). El género en el lenguaje de familias rurales y urbanas: representaciones en clave de cuidado. *Femeris*, vol. 4, n.º 1, 39-57.
- Pinedo, R.; Arroyo, M.J., & Berzosa, I. (2018). Género y educación: detección de situaciones de desigualdad de género en contextos educativos. *Contextos Educativos*, 21, 35-51.
- Puerta, S., & González, E. M. (2015). Reproducción de los estereotipos de género en Educación Infantil a través de los juegos y juguetes. *Investigación en la Escuela*, 63-72.
- Rivero, R. (2008). La metodología en los trabajos de investigación. *Revista mexicana de investigación educativa*, 969-972.
- Región de Murcia (2011). Constitución del Comité para el Desarrollo Rural Sostenible de la Zona Noroeste. Documento de trabajo.
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1996). *Metodología de la investigación educativa*. Málaga: Algibe.
- Santander, P. (2011). Por qué y cómo hacer Análisis de Discurso. *Cinta de Moebius. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, 207-224.
- Serrano, F. J., & Sánchez, P. A. (14 de junio de 2012). *Depósito Digital Institucional de la Universidad de Murcia (DIGTUM)*. Recuperado el 14 de septiembre de 2016, de <http://hdl.handle.net/10201/27921>
- Subirats, M., & Tomé, A. (2007). *Balones fuera: reconstruir los espacios desde la coeducación*. Barcelona: Octaedro.
- Tomé, A. (2001). La formación de identidades femeninas y masculinas en la escuela. En N. B. (coord.), *Educación en femenino y masculino* (págs. 87-98). Andalucía: Askal S.A.
- Vaamonde, M. (2018). Feminismo y Democracia. *La Torre del Virrey. Revista de Estudios Culturales*, 25, 1-11.
- Valera, N. (2020). El tsunami feminista. *Nueva Sociedad*, 286, 93-106.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

González, E., & Rodríguez, Y. (2020). Estereotipos de género en la infancia. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 36, 125-138. DOI: 10.7179/PSRI_2020.36.08

DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

EVA M.^a GONZÁLEZ BAREA. Dpto. Didáctica y Organización Escolar. Tlf: 868 884026. Facultad de Educación. Campus de Espinardo, 30100. Universidad de Murcia. Murcia. E-mail: evamgon@um.es

YOLANDA RODRÍGUEZ MARÍN. Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia., E-mail: yolanda.rodriguez4@murciaeduca.es

PERFIL ACADÉMICO

EVA M.^a GONZÁLEZ BAREA. Profesora Titular de Universidad, Licenciada en Pedagogía (1998) y Doctora en Antropología Social y Cultural (2003) por la Universidad de Granada. Desde el curso académico 2005/06 es profesora e investigadora en la Universidad de Murcia, ejerciendo su profesión dentro del Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Miembro del Grupo de Investigación *Equidad e Inclusión en Educación*. Ha participado en diversos proyectos de investigación –tanto nacionales como internacionales– relacionados con Educación, Currículum, Minorías étnicas, Interculturalidad, Género y Diversidad, Exclusión, etc., temáticas sobre las que giran sus publicaciones.

YOLANDA RODRÍGUEZ MARÍN. Maestra de Educación Infantil. Funcionaria en prácticas de la Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia. Diplomada en Magisterio: especialidad Educación Infantil (2008), postgraduada en el Máster Universitario Género e Igualdad (2013) y Doctora en Género e Igualdad (2016), por la Universidad de Murcia. Ejerciendo su profesión en diferentes centros educativos de la Región de Murcia desde 2015. Actualmente maestra de Educación Infantil en el Colegio Rural Agrupado “El Sabinar”.