

Trabajo de Fin de Grado
Magisterio en Educación Primaria

Percepciones de igualdad de género en el
alumnado

Perceptions about gender equality in students

Autor/es

Wisam Benrahou Pedrós

Director/es

Eva Urbón Ladrero

Facultad de Educación. Universidad de Zaragoza

Curso 2021-2022

Resumen

Este Trabajo de Fin de Grado muestra un recorrido por las aportaciones de distintos autores y autoras sobre igualdad de género. Desde una perspectiva social, se exponen temas como las percepciones actuales en España, la situación actual de la violencia de género en cuanto a la prevalencia de esta y las consecuencias que tiene en las personas que la sufren. Asimismo, se explica la influencia que tienen la escuela y la familia en la reproducción de estereotipos de género. Desde una perspectiva psicológica, se detalla el proceso de construcción de identidad de género en las distintas etapas de la infancia, así como la contribución de las representaciones sociales en este proceso. De forma análoga, se realiza un estudio de los roles de género que percibe el alumnado participante en sus familias, así como sus percepciones generales respecto a la igualdad de género. Posteriormente, se plantea una propuesta de intervención con el alumnado entrevistado en la que se desarrolla un proyecto de gamificación introduciendo las nuevas tecnologías y diversos elementos que fomentan la motivación de los niños y niñas. La propuesta de intervención se lleva a cabo de manera transversal con el objetivo principal de sensibilizar a alumnado, profesorado y familias.

Palabras clave: percepciones, identidad de género, violencia de género, roles, gamificación.

Abstract

This Final Degree Project presents diverse contributions from different authors regarding gender equality. It exposes different topics from a social perspective such as gender equality perception in Spain, the actual situation for gender violence, and the actual impact it makes in people who suffer from it. Likewise, from a psychologic perspective, it details the process of gender identity construction in the different childhood stages in addition to the contribution that social representations have on this process. Analogously, research has been made with respect to the gender role perceived by students in their families as well as the general perception concerning gender equality. Afterwards, a proposal for intervention is put forth with the interviewed students in which a gamification project is developed, introducing new technologies and various elements that promote the motivation of students of both genders. The intervention proposal is carried out in a transversal manner with the main objective of sensitizing students, teachers, and families.

Key words: perceptions, gender identity, gender violence, roles, gamification.

ÍNDICE

1. Introducción y justificación	5
2. Objetivos	7
3. Marco teórico	8
3.1 Conceptos básicos	8
3.2 Perspectiva social	12
3.2.1 Análisis de las percepciones de igualdad de género en España	12
3.2.2 Análisis del papel de la escuela y la familia en la igualdad de género	19
3.3 Perspectiva psicológica	31
3.3.1 Construcción de la identidad de género	31
3.3.2 Representaciones sociales de género.....	36
3.3.3 Creencias que conllevan violencia de género	37
3.4 Metodologías para trabajar la igualdad de género en el aula	39
4. Intervención	42
4.1 Objetivos de intervención	42
4.2 Metodología	42
4.3 Resultados de la entrevista semiestructurada.....	43
4.5 Propuesta de intervención	52
4.5.1 Metodología de trabajo.....	55
4.5.2 Evaluación	56
5. Conclusiones y valoración final	57
6. Bibliografía	58
7. Anexos	63
7.1 Anexo 1. Entrevista semiestructurada	63
7.2 Anexo 2. Propuestas de actividades.....	65
7.3 Anexo 3. Fases del proyecto de gamificación	67
7.4 Anexo 4. Myclassgame.....	69
7.5 Anexo 5. Lista de control de evaluación del proyecto.....	73

1. Introducción y justificación

El presente trabajo está dirigido, por un lado, a conocer la situación actual en España en cuanto a igualdad y desigualdad de género, tratando también el tema de la violencia de género. Por otro lado, se plantea una visión global del papel que tienen tanto la escuela como la familia en las percepciones que tienen los estudiantes sobre igualdad de género. Asimismo, se expone el proceso de construcción de la identidad de género, abarcando teorías psicológicas y factores que intervienen en el desarrollo de esta.

Una de las razones por las que se ha seleccionado el tema que engloba el trabajo es que personalmente se considera un tema muy importante actualmente, que debe tratarse en las escuelas para sensibilizar a las nuevas generaciones con delicadeza y dándole la relevancia que se merece.

La escuela es un espacio que reproduce los valores que se encuentran inmersos en la sociedad, teniendo una gran influencia en los niños y niñas que pasan entre 6 y 9 años en ella, dándose un proceso de socialización entre iguales y con el profesorado que los acompaña en el camino del aprendizaje. Por ello, se considera que la educación es una buena herramienta a través de la que evitar desigualdades en la sociedad, dando al alumnado la oportunidad de aprender, reflexionar, debatir y desarrollar un pensamiento crítico sobre el tema, eliminando poco a poco las representaciones sociales que parten de estereotipos y roles de género tradicionales.

Por otro lado, cabe destacar que existe cierta controversia respecto a la igualdad de género. El Informe de Juventud en España de 2020 expone que existe un alto interés en personas jóvenes sobre el tema, mientras que el FAD (2021) concluye que en los últimos años ha habido un incremento en la población que no considera la violencia de género como un tema importante.

A pesar de que la juventud encuentre el tema relevante, esto no es así en otros lugares del mundo. De hecho, la igualdad de género es una realidad todavía no alcanzada en ninguna cultura. Ciertos aspectos del día a día revelan este hecho; por ejemplo, sigue habiendo trabajos “de hombres” y “de mujeres”, una diferenciación en el sueldo por género y diversos casos de violencia de género, entre otros aspectos (Ramírez, 2015). Tal

y como expone Ramírez (2015), estas ideas, roles y sistemas de relaciones de género son aprendidos e interiorizados a través de la interacción.

La sociedad en su conjunto da lugar a nuevas generaciones que tienen inculcadas ideas y percepciones que han vivenciado en su infancia en entornos como la familia o el colegio, principalmente. Todo este proceso de socialización da lugar a los cimientos de la identidad de género que construye cada niña y cada niño, trazando un camino que les dirige a una personalidad, actitudes y valores que determinan su futuro en cuanto a ambiciones, gustos y toma de decisiones, entre otros aspectos.

Por otro lado, la violencia de género es un tipo de maltrato infantil que viven los menores hijos de mujeres que sufren violencia de género, resultando en alteraciones emocionales, conductuales, físicas, afectivas o cognitivas (Fernández y Pérez, 2018). Conocer los detalles de las consecuencias de vivir esta situación de maltrato puede ser un tema relevante que debería conocer el profesorado. Desde la perspectiva de la mujer que vive este tipo de violencia, es importante también conocer lo que pueden estar viviendo, tanto desde la perspectiva de la docencia como desde una perspectiva social.

La metodología empleada para la elaboración de este trabajo es la revisión bibliográfica de artículos y tesis para construir el marco teórico, recopilando ideas relevantes para el tema que, relacionadas entre sí, permiten elaborar un producto final completo. En cuanto a la propuesta de intervención, se ha empleado una entrevista semiestructurada, llevando a cabo un análisis posterior de las respuestas obtenidas. Asimismo, se propone una intervención educativa para sensibilizar al estudiantado empleando la gamificación, lo que permite introducir la igualdad de género de manera transversal en el aula.

2. Objetivos

A través de la realización de este Trabajo de Fin de Grado se pretende alcanzar los siguientes objetivos:

- Analizar el papel de la escuela y de la familia en las percepciones que tienen las niñas y niños.
- Conocer las percepciones de los estudiantes y de la sociedad respecto a la igualdad de género.
- Estudiar la realidad de la violencia de género en España.
- Diseñar un proyecto de sensibilización y prevención de violencia de género para un centro educativo.

3. Marco teórico

3.1 Conceptos básicos

En este apartado se exponen conceptos que se consideran relevantes para comprender la igualdad de género en su conjunto, y los matices que abarca el término, así como la violencia de género. De esta manera, el lector será capaz de comprender tanto el presente trabajo como los de otras autorías.

Para empezar, Pastorino (s.f., pp.112-133) nos ofrece dos definiciones del concepto de violencia de género aportadas por otros autores que permiten comprender su significado más global:

- La violencia de género se entiende como cualquier acto de violencia llevado a cabo en base al género que conlleva un posible daño físico, sexual o psicológico. Esto incluye acciones como amenazar o privar de libertad, entre otros aspectos (Pastorino, s.f., p.113).
- Violencia de género como la que se origina en la diferencia entre hombres y mujeres que ha habido a lo largo de la historia, que todavía repercute en la sociedad actual, dando lugar a una desigualdad y a unas creencias por parte de algunos hombres, que consideran a las mujeres “bienes propios sobre los que ejercer la propiedad y el control exclusivo” (Pastorino, s.f., p.113). Tal y como matiza el autor, esta segunda definición no implica que la violencia de género se de en una relación de pareja.

Asimismo, encontramos las siguientes definiciones de dicho término por parte de otros autores:

- Se entiende violencia de género como “la expresión más extrema de los estereotipos sexistas, basados en el dominio del hombre sobre la mujer, en torno a los cuales algunos hombres siguen construyendo su identidad (Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2020, p.17).

- La violencia de género es cualquier hecho o acción sobre la mujer que conlleve daño físico, sexual o psicológico. También, según Santa Cecilia y Soriano (2021, p.10), se entiende como una violación de los derechos humanos de la mujer, llevando a cabo una discriminación. Asimismo, las autoras añaden la idea de que la violencia contra la mujer da lugar a daños económicos, además de los mencionados anteriormente.

Dentro de la violencia de género se encuentran actitudes como “agresiones físicas, abuso psicológico, coerción sexual, dominación y control abusivo” (Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2020, p.10).

Otro concepto importante en relación con la igualdad de género y la educación es el de coeducación, que consiste en favorecer el desarrollo de capacidades en todos los estudiantes, independientemente de su género. Para ello, hay que eliminar los estereotipos referentes a las habilidades de niños y niñas en base al género. Asimismo, hay que educar desde el respeto, la tolerancia y la igualdad de oportunidades, teniendo en cuenta las individualidades de cada alumna o alumno (Instituto de la Mujer de la Junta de Andalucía, 2021). Asimismo, según la RAE (2022b), se entiende coeducar como el acto de “enseñar en una misma aula y con un mismo sistema educativo a alumnos de uno y otro sexo”.

También cabe destacar el término androcentrismo, que según la RAE (2022a), se define como “visión del mundo y de las relaciones sociales centrada en el punto de vista masculino”. Según Moreno (1986), el androcentrismo da lugar a una serie de discriminaciones hacia la mujer, las cuales no se considerarían aceptables si se dieran hacia otro grupo social. El hecho de que esto suceda se debe a que las propias mujeres tienen un pensamiento androcentrista, por lo que, de manera inconsciente, dan por válidos los comportamientos que conllevan dichas discriminaciones o desigualdades.

Por otro lado, cabe destacar la diferencia existente entre los términos de sexo y género. Según el Instituto Nacional de Estadística (s.f.), el concepto de sexo hace referencia a las “características biológicas y fisiológicas que definen a hombres y mujeres, mientras que el género se refiere a los roles, conductas, actividades y atributos construidos socialmente que una cultura determinada considera apropiados para hombres y mujeres”. Por tanto, hombre y mujer son el sexo, mientras que masculino y femenino se refieren al género (Instituto Nacional de Estadística, s.f.).

Por otro lado, la Real Academia Española (RAE, 2022) explica otros conceptos relevantes para el tema tratado en el presente trabajo:

- **Igualdad:** “principio que reconoce la equiparación de todos los ciudadanos en derechos y obligaciones” (RAE, 2022e).
- **Género:** “conjunto de seres que tienen uno o varios caracteres comunes” o “grupo al que pertenecen los seres humanos de cada sexo, entendido este desde un punto de vista sociocultural en lugar de exclusivamente biológico” (RAE, 2022d).
- **Mujer:** “persona del sexo femenino” o “que tiene las cualidades consideradas femeninas por excelencia” (RAE, 2022f).
- **Feminismo:** “principio de igualdad de derechos de la mujer y el hombre” y “movimiento que lucha por la realización efectiva en todos los órdenes del feminismo” (RAE, 2022c).

Asimismo, Sánchez-Horneros (2020, p.12-13) expone una serie de definiciones referentes a ideas que se encuentran estrechamente vinculadas con la igualdad de género, siendo estas las siguientes:

- **Sexismo:** se emplea para apelar a las acciones que conllevan desigualdad y jerarquizan a las personas en base al sexo de la persona (Sánchez-Horneros, 2020).
- **Roles de género:** se entienden como una serie de funciones que se establecen respecto a una persona perteneciente a un grupo social concreto (Sánchez-Horneros, 2020).
- **Estereotipos de género:** son ideas preestablecidas que atribuyen sin razón aparente características concretas y acotadas a hombres y a mujeres debido a su sexo (Sánchez-Horneros, 2020). Ante esta idea cabe mencionar la aportación de Acevedo (2010), que indica que no está claro si las características atribuidas a cada género son resultado de una realidad biológica o si son consecuencia de una construcción social establecida a lo largo de la historia.
- **Identidad de género:** se trata de una construcción tanto cultural como psicológica que parte de las características fisiológicas de ambos sexos, dando lugar a una

distinción entre hombres y mujeres con lo que se conoce como género (Sánchez-Horneros, 2020).

- Desigualdad de género: se trata de un término “que se usa para describir, cómo, a partir de la diferencia sexual, la sociedad ofrece una posición social, unos recursos materiales y unas oportunidades a hombres y a mujeres, siempre inferiores para las mujeres” (Sánchez-Horneros, 2020, p.13).

Por otro lado, víctima se define como:

Aquella persona que ha sufrido un perjuicio, entendiendo por ello una lesión física o mental, sufrimiento emocional, pérdida o daño material, o un menoscabo importante en sus derechos, como consecuencia de una acción u omisión que constituya un delito con arreglo a la legislación nacional o el derecho internacional, o bien sea un acto de abuso de los poderes públicos. Esto se puede aplicar, no solo a la persona victimizada, sino también a colectivos, tales como entidades o asociaciones, así como a los familiares de la víctima y aquellas que intentaron auxiliarla durante la perpetración del delito (Fernández, 2021, p.17).

Según Ruiz (2011), no existe un único perfil de mujer que pueda ser víctima de violencia de género, sino que este engloba a todo el conjunto de personas del sexo femenino. Por tanto, la edad, el país de origen, el nivel educativo o el nivel socioeconómico no son indicadores de exclusión, siendo posible ser víctima de este tipo de violencia en todos los casos.

3.2 Perspectiva social

3.2.1 Análisis de las percepciones de igualdad de género en España

Según el Informe Anual de la ONU de 2013 (Pastorino, s.f., p.113), la desigualdad de género es un problema social muy presente en todas las etnias, religiones, clases sociales y culturas. Su carácter estructural es lo que hace que reciba el nombre de violencia de género, implicando una relación directa entre ella y la sociedad y la diferencia de poderes entre hombres y mujeres (Pastorino, s.f., p.113). En el presente apartado se realiza un análisis de la presencia de la violencia de género en España, a través de datos que reflejan las ideas de la población.

Una fuente de información a partir de la que pueden obtenerse datos relevantes es el Informe de Menores y Violencia de Género de Díaz-Aguado, Martínez y Martín (2020), llevado a cabo en la Universidad Complutense para el Departamento de Educación del Gobierno de Aragón. A continuación, se muestran algunas cifras y circunstancias que se han considerado relevantes para la finalidad de este Trabajo de Fin de Grado.

Por un lado, la violencia de género que sufren las mujeres se considera la expresión más intensa de desigualdades de poder entre hombres y mujeres históricamente hablando, además, es una barrera significativa en cuanto al respeto de los Derechos Humanos (Díaz-Aguado, Martínez, y Martín (2020, p.10). Asimismo, es la “expresión más extrema de los estereotipos sexistas, basados en el dominio del hombre sobre la mujer, en torno a los cuales algunos hombres siguen construyendo su identidad” (Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2020, p.17).

Por otro lado, según la OMS (Díaz-Aguado, Martínez, y Martín, 2020, pp.10-11), la violencia de género tiene una prevalencia de casi un 30% en adolescentes que tienen entre 15 y 19 años, aspecto relevante dado que la exposición a la violencia de género da lugar a perjuicios en la salud física y mental de las mujeres.

La Agencia de Derechos Fundamentales de la Unión Europea (Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2020, p.11) determinó que España es uno de los países con una menor prevalencia de violencia de género dentro de los 28 países que la componen, habiendo un 13% en nuestro país. Por otro lado, el análisis de este tipo de violencia en España mostró

que un 54% de las mujeres que han sido asesinadas en un periodo de 11 años (2003-2014) fue por parte de su pareja o expareja (Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2020, p.11).

Las mujeres jóvenes que se encuentran entre 16 y 24 años y las que presentan una discapacidad sufren violencia de género con más frecuencia que el resto de las mujeres (Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2020, p.11).

En Aragón, las denuncias presentadas en la comunidad autónoma respecto al total de denuncias en España representan entre el 1,9% y el 2,6%. Asimismo, el porcentaje de mujeres asesinadas por violencia de género es del 2,5% entre 2003 y 2017 (Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2020, p.12).

Dentro del Informe de Menores y Violencia de Género de Díaz-Aguado et al. (2020), se expone que en los últimos años ha habido un cambio en los indicadores de riesgo de violencia de género, los cuales se observan en un estudio comparativo realizado por la Unidad de Psicología Preventiva de la Universidad Complutense de Madrid (UCM). En primer lugar, ha habido una mejora en el rechazo al sexismo, reduciéndose los porcentajes de personas que están de acuerdo con indicadores como “por el bien de sus hijos, aunque la mujer tenga que soportar la violencia de su marido o compañero, conviene que no denuncie”, que baja cerca de un 1% (Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2020, p.21).

En segundo lugar, hay un mayor reconocimiento de sufrir ciertas situaciones de violencia de género tales como “han decidido controlarme decidiendo por mí hasta el más mínimo detalle”, pasando de un 7% de las chicas encuestadas a un 9,5%; “me he sentido obligada a actividades de tipo sexual en las que no quería participar”, pasando de un 1% a un 1,4%; y, por último, “he recibido mensajes a través de Internet o de teléfono móvil en los que me insultaban, amenazaban, ofendían o asustaban”, pasando de un 1,4% a un 2,6% (Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2020, p.21).

Por otro lado, cabe destacar que el porcentaje de chicos que reconocen haber tratado de llevar a cabo acciones de violencia de género es menor que el de chicas que dicen haber sufrido violencia de género, aunque en el informe no se especifica dicho porcentaje (Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2020, p.21).

Los resultados obtenidos a través de encuestas en relación con la justificación del sexismo también muestran que hay un rechazo generalizado hacia el mismo por parte de los y las adolescentes. No obstante, al comparar las respuestas de las chicas y de los chicos, se observa que en algunas creencias los chicos están de acuerdo o muy de acuerdo en un porcentaje tres veces mayor al de las chicas, como se muestra en las Figuras 1 y 2.

Figura 1

Justificación del sexismo y la violencia. Chicas (n = 1514)

	Nada de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante acuerdo	Muy de acuerdo
El hombre que parece agresivo es más atractivo	77,2%	16,9%	4,8%	1,1%
Está bien que los chicos salgan con muchas chicas, pero no al revés	95,2%	3,4%	0,9%	0,5%
Está justificado agredir a alguien que te ha quitado lo que era tuyo	73,7%	21,1%	3,1%	2,2%
Es correcto amenazar a veces a los demás para que sepan quién es el que manda.	83,8%	12,7%	2,7%	0,9%
Por el bien de sus hijos, aunque la mujer tenga que soportar la violencia de su marido o compañero, conviene que no le denuncie	94,1%	2,9%	0,9%	2,1%
Si una mujer es maltratada por su compañero y no le abandona será porque no le disgusta del todo esa situación	92,7%	5,1%	0,9%	1,3%
Es correcto pegar a alguien que te ha ofendido	73,3%	20,9%	4,2%	1,7%
Los hombres no deben llorar	96,4%	1,6%	0,7%	1,3%
Cuando una mujer es agredida por su marido, algo habrá hecho ella para provocarlo	92,9%	6,0%	0,7%	0,4%
Un buen padre debe hacer saber al resto de su familia quién es el que manda	95,0%	3,2%	1,0%	0,8%
Para tener una buena relación de pareja es deseable que la mujer evite llevar la contraria al hombre	96,8%	1,6%	0,9%	0,7%
La violencia que se produce dentro de casa es un asunto de la familia y no debe salir de ahí	89,5%	7,7%	2,1%	0,7%
Está justificado que un hombre agreda a su mujer o a su novia cuando ella decide dejarle	97,7%	1,0%	0,7%	0,5%

Nota. Adaptado de Informe Menores y Violencia de Género (Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2020, p.92).

Figura 2*Justificación del sexismo y la violencia. Chicos (n = 1.317)*

	Nada de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante acuerdo	Muy de acuerdo
El hombre que parece agresivo es más atractivo	83,5%	11,5%	3,5%	1,5%
Está bien que los chicos salgan con muchas chicas, pero no al revés	86,2%	9,3%	2,7%	1,8%
Está justificado agredir a alguien que te ha quitado lo que era tuyo	47,9%	33,0%	11,2%	8,0%
Es correcto amenazar a veces a los demás para que sepan quién es el que manda	71,7%	19,1%	5,2%	4,0%
Por el bien de sus hijos, aunque la mujer tenga que soportar la violencia de su marido o compañero, conviene que no le denuncie	91,4%	3,7%	1,8%	3,1%
Si una mujer es maltratada por su compañero y no le abandona será porque no le disgusta del todo esa situación	85,6%	10,2%	2,4%	1,8%
Es correcto pegar a alguien que te ha ofendido	51,7%	32,8%	9,6%	5,9%
Los hombres no deben llorar	84,6%	9,5%	2,8%	3,1%
Cuando una mujer es agredida por su marido, algo habrá hecho ella para provocarlo	79,7%	16,1%	2,4%	1,8%
Un buen padre debe hacer saber al resto de su familia quién es el que manda	83,3%	12,0%	2,7%	2,1%
Para tener una buena relación de pareja es deseable que la mujer evite llevar la contraria al hombre	90,5%	6,3%	1,7%	1,5%
La violencia que se produce dentro de casa es un asunto de la familia y no debe salir de ahí	82,0%	12,0%	3,2%	2,8%
Está justificado que un hombre agreda a su mujer o a su novia cuando ella decide dejarle	94,3%	3,4%	1,1%	1,1%

Nota. Adaptado de Informe Menores y Violencia de Género (Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2020, p.92).

La siguiente fuente de información empleada es el Barómetro de Juventud y Género de 2021 (FAD, 2021), que nos aporta una serie de datos acerca de las percepciones de las personas jóvenes en España, comprendiendo el grupo de edad de 15 a 29 años. En la Tabla 1 se recogen algunas ideas que se encuentran en la población junto al porcentaje de jóvenes que tienen estas creencias.

Tabla 1*Percepciones presentes en la población sobre feminismo y desigualdad de género*

Creencias	% Varones	% Mujeres
La violencia de género es un invento ideológico	2019: 12% 2021: 20%	-
Las desigualdades de género son elevadas en España	4 de cada 10	7 de cada 10
Las desigualdades de género no existen	1 de cada 10	-
Es normal mirar el móvil a la pareja	18,1%	12,7%
Se consideran feministas	2017: 23,6% 2021: 32,8%	2017: 46,1% 2021: 67,1%
La violencia de género es un problema social muy grave	2017: 54,2% 2021: 50%	2017: 74,2% 2021: 74,2%
El feminismo busca superar barreras tradicionales de las mujeres para acceder a la igualdad	40%	63%
El feminismo no se ocupa de los problemas reales de las mujeres	11%	17%
El feminismo no es necesario	13,4%	13%
El feminismo busca perjudicar a los hombres	10%	14%

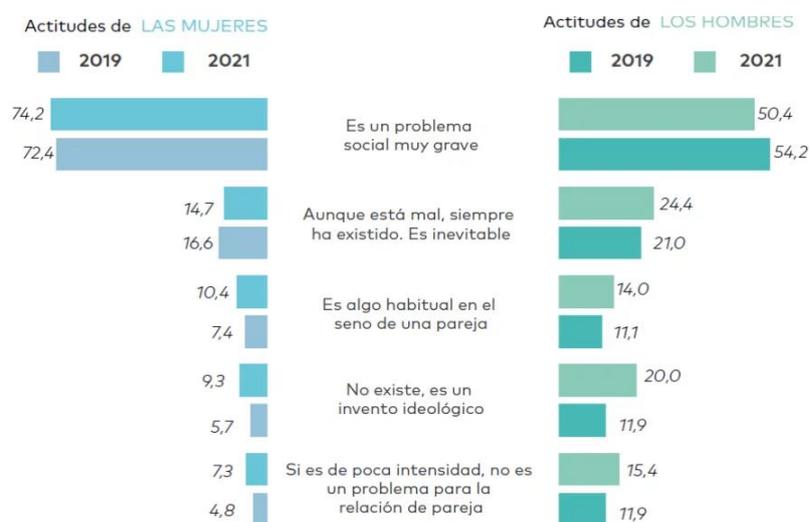
Nota. Elaboración propia a partir de los datos del FAD (2021)

Como se observa en la Tabla 1, la cantidad de hombres que consideran que la violencia de género es un problema social grave es un 24% menor que en el caso de las mujeres, además, ha descendido en un 4% desde 2017. Por otro lado, el porcentaje de mujeres que se consideran feministas en 2021 es de un 67,1%, habiendo incrementado un 21% desde 2017. En el caso de los hombres, el valor ha incrementado solo en un 9,2%; de hecho, ha habido un descenso desde el año 2019 (FAD, 2021).

A lo largo de los últimos años ha incrementado el porcentaje de varones que niegan la presencia de violencia de género en la sociedad, habiéndose duplicado el porcentaje de jóvenes que así lo creen. Asimismo, se observa un aumento en la idea de que es algo que no puede evitarse y que en los casos en los que es leve no supone un problema (FAD, 2021). En la Figura 3 se muestra un gráfico con otros datos referidos a los resultados del Barómetro de Juventud y Género diferenciando entre 2019 y 2021.

Figura 3

Actitudes por género de la violencia de género



Nota. Tomado de FAD (2021) <https://www.fad.es/notas-de-prensa/crece-el-porcentaje-de-chicos-jovenes-15-a-29-anos-que-niega-la-violencia-de-genero-o-le-resta-importancia/>

El Barómetro de Juventud y Género expone también datos relativos a la violencia en la pareja. Las situaciones que se consideran inaceptables y discriminatorias apenas han cambiado desde 2017. No obstante, según del FAD (2021), los datos expuestos hasta ahora en el presente apartado son alarmantes, dado que ha habido un importante incremento en la población que considera que la violencia de género no es relevante.

Ha habido un incremento en la cantidad de mujeres que rechazan la creencia de que es la mujer la que debe cuidar de los hijos, llegando a un 59,5% de las mujeres encuestadas (FAD, 2021). Además, cada vez más mujeres buscan una relación en pareja igualitaria, mientras que algunos hombres se resisten a ello, presentando una visión tradicional. Los hombres tienen tendencia a ser más controladores; el FAD (2021) otorga como ejemplo el hecho de mirar el móvil de la pareja y de considerar los celos como una muestra de amor, siendo en ambos casos mayor el porcentaje de hombres que están de acuerdo con ambas afirmaciones que el de mujeres, sobre todo respecto a los celos (FAD, 2021).

El ámbito en el que hay mayor desigualdad es el laboral, dado que muchas mujeres sienten que tienen cierta desventaja cuando se trata de obtener un puesto de trabajo importante. También se aprecia en el salario de las mujeres y en la conciliación familiar.

Cabe destacar que los hombres perciben esta desigualdad laboral, pero en menor medida que las mujeres, es decir, un menor porcentaje de hombres respecto al total (FAD, 2021).

En lo que respecta a la conciliación familiar, se aprecia una desigualdad de género en las tareas domésticas, ya que hay un 30,5% de mujeres que viven con su pareja que afirman realizar todas las tareas ellas mismas, frente a un 14,4% de hombres. A pesar de esta desigualdad, desde 2017 ha habido un incremento de casi un 10% en la idea de que el reparto de tareas debe ser equitativo, alcanzando más de un 50% tanto en hombres como en mujeres que así lo consideran (FAD, 2021).

Como indica Gómez (2008), en España se están dando cambios en cuanto a los roles de género y a la distribución de tareas en el hogar. Dentro de estos cambios, la autora lleva a cabo una reflexión acerca de la conciliación laboral; el hecho de que las mujeres accedan al mercado laboral desde hace unas décadas ha dado lugar a una problemática para ellas, consistente en conciliar sus labores domésticas tradicionalmente asignadas al género femenino y el tiempo de trabajo fuera de casa.

Desde un punto de vista de igualdad familiar, según Gómez (2008), el problema de la conciliación haría referencia a una organización en la que mujeres y hombres puedan responder a sus necesidades familiares, laborales y sociales, dejando de ser un asunto solo de mujeres. No obstante, aunque se ha observado un cambio en España, se sigue observando que la mayoría de los hombres no se preocupan por la conciliación laboral y familiar, de manera que muchas mujeres siguen recibiendo el peso de esta situación (Gómez, 2008).

3.2.2 Análisis del papel de la escuela y la familia en la igualdad de género

3.2.2.1 Escuela

En el presente apartado se muestra la situación actual en la escuela, así como la influencia que tiene sobre los roles y estereotipos de género que se encuentran inmersos en la sociedad.

Cuando las mujeres consiguieron acceder a la educación se abrió un abanico de oportunidades para ellas, teniendo la posibilidad de trabajar en puestos de mayor relevancia que los que solían realizar (Sánchez, 2002). También les permitió desarrollar sus capacidades cognitivas e intelectuales, favoreciendo un reconocimiento de sí mismas como personas con derechos (Sánchez, 2002). Actualmente, puede decirse que se han alcanzado la mayoría de las exigencias del movimiento sufragista en el ámbito educativo en los países occidentales (Sánchez, 2002).

En relación con ello, según Venegas (2010), la educación permite a las mujeres tener la seguridad de poder reivindicar sus derechos y su dignidad humana. Asimismo, Venegas (2010, p.389) expone que “un país que educa a sus mujeres es un país que se orienta por el camino del desarrollo y la justicia social”.

Por otro lado, Venegas (2010, p.390) muestra una serie de datos que permiten conocer la situación de las mujeres en el ámbito educativo en la actualidad. A nivel europeo, se observa que hay un mayor número de chicas que consiguen el título de Secundaria y, por otro lado, las mujeres obtienen títulos universitarios del mismo nivel que los hombres, habiendo cada vez más mujeres con un título universitario (Venegas, 2010). No obstante, se aprecia una diferencia en cuanto a las ramas de conocimiento de dichos títulos, pues las mujeres predominan en Ciencias Sociales, mientras que en Ciencias se encuentran en cabeza los hombres (Venegas, 2010). Se considera que este hecho es resultado de una socialización de género, que supone un mayor reconocimiento para ellos, accediendo a puestos de trabajo relacionados con los ámbitos laborales que más demanda tienen en el presente (Venegas, 2010). Por otro lado, en España la tendencia es similar a la europea. Cabe destacar que las chicas están por delante en cuanto a resultados académicos en las etapas previas a la Universidad, mientras que un mayor número de chicos no termina sus estudios de Secundaria y los recuperan siendo más

mayores en programas de reinserción (Venegas, 2010). Tras un análisis de este hecho, diversos autores inciden en que la razón de que suceda de este modo reside en los modelos de género, de manera que los chicos que no tienen éxito en el ámbito educativo se guían por un modelo de masculinidad viril, que según la teoría de la resistencia de Paul Willis implica un “distanciamiento de la norma social y del sistema educativo formal” (Venegas, 2010, p.391). Mientras tanto, las chicas siguen un modelo de feminidad tradicional, en el que predomina ser responsable, trabajadora y seguir las normas.

Tal y como dice Pastorino (s.f., p.116), los centros educativos reflejan la sociedad y, por tanto, la violencia de género y la desigualdad antes explicada pueden observarse en este ámbito. Ante ello, se considera que es necesario realizar una revisión del currículo tanto explícito como implícito, con el objetivo de abarcarlo desde una perspectiva de género, lo que permitiría subsanar las desigualdades (Pastorino, s.f.). Por otro lado, los maestros y maestras tienen un papel muy importante, ya que modelan el comportamiento de los niños y niñas, influyendo al mismo tiempo las relaciones entre los propios estudiantes (Pastorino, p.114). Por ello, la escuela debe presentar una cultura social de igualdad, en la que no se aprecien expectativas de desigualdad en base al género (Pastorino, s.f, pp.112-133).

Por tanto, la escuela es un agente socializador en el que encontramos representaciones de género, habiendo una serie de valores y normas y, al mismo tiempo, transgresiones y tensiones. Todo ello se produce en un entorno lleno de interacciones que dan lugar a dichos aspectos. Asimismo, en base a lo que dice Pastorino (s.f., p.116), los centros educativos son un lugar en el que los alumnos y alumnas crean su identidad e ideas relacionadas con la vida y la sociedad. A su vez, este proceso se ve influido por el lugar en el que nacemos y vivimos, adquiriendo los valores de dicho lugar en relación con los comportamientos aceptados o comunes en un hombre y en una mujer, así como los no aceptados.

Cabe destacar que la segregación por sexo no se origina en el colegio, sino que es resultado de una construcción social de lo que deben hacer los hombres y las mujeres, de manera que la escuela es un reflejo de ello (Sánchez, 2002). Además, en la escuela se transmiten valores a través de lo que se llama enseñanza no formal. Por otro lado, Acevedo (2010, p.5) considera que "nuestro modelo educativo reproduce una educación

sesgada, que distingue entre alumnos y alumnas, entre lo que es adecuado para cada uno y para cada una”.

Los conceptos que se transmiten en el colegio a los estudiantes son el resultado de un conjunto de distintas ciencias, de manera que, si dichas ciencias parten de un punto de vista androcéntrico, el estudiantado recibe información que le lleva a pensar del mismo modo. De esta manera, se interviene en la construcción de los roles y de la identidad de género, ya sea femenina o masculina (Sánchez, 2002, p.95).

En las escuelas existen proyectos de convivencia y coeducación, lo que da lugar a que cualquier acto realizado por los estudiantes que haga peligrar la igualdad tiene consecuencias. No obstante, todavía se observan situaciones en los centros educativos que muestran rasgos de androcentrismo, lo que ocurre también en los libros de texto (Acevedo, 2010).

Según Acevedo (2010), la enseñanza mixta se introdujo en las escuelas en España en 1970 tras la Ley General de Educación, lo que conllevó una igualdad entre alumnos y alumnas, suprimiendo cualquier discriminación. Sin embargo, no puede considerarse una coeducación como tal, debido a que en el ámbito curricular “no se presentaban las acciones femeninas” (Acevedo, 2010). Como consecuencia de ello, el autor indica que la enseñanza terminó centrándose en el papel del hombre en la ciencia y la cultura, entre otros ámbitos curriculares. En cambio, la mujer era mostrada de manera estereotipada y despectiva. Sánchez (2002) expone también esta idea, afirmando que el comienzo de la escuela mixta dio lugar a la idea de que se había conseguido alcanzar una igualdad de oportunidades para niños y niñas, al recibir ambos la misma formación en cuanto a contenidos, lo cual no se cuestionó en ningún momento. El currículo que se empleaba era androcentrista, poniendo al hombre en el centro de la sociedad.

Acevedo (2010, p.6) expone que es complejo alcanzar una educación completamente coeducativa en la actualidad, dado que no está claro qué componentes de las aportaciones de las mujeres de la historia pueden ser beneficiosos en la educación de los estudiantes, dado que la herencia tradicional de las mujeres se acota, por lo general, a las labores domésticas.

Según Jayme (1999), la escuela es el segundo agente socializador que más influencia tiene en la transmisión de los roles de género. Ello se ve reflejado en algunos aspectos organizativos como el uso de distintos uniformes, así como en diversas actividades o asignaturas. Como se ha mencionado previamente al hablar acerca de los libros de texto, el currículo limita las referencias femeninas en la historia de la humanidad, por ello, las niñas reciben una educación sin modelos femeninos, mientras que los niños perciben una amplia gama de modelos masculinos.

Rodríguez y Peña (2005) indican que la escuela es una “instancia socializadora de gran importancia” y consideran relevante llevar a cabo un análisis de la socialización que se da en ella en relación con el género, ya que ello permite conocer factores que intervienen en el proceso de construcción de la identidad. Por ello, se llevó a cabo un estudio en el que se analizaron las diferencias entre chicas y chicos, obteniendo como resultado que el colegio es un espacio de desigualdad, ya que dan lugar a un aumento de la disimilitud, habiendo además un beneficio para los chicos y una propensión a agrupar a los estudiantes por niñas y niños (Rodríguez y Peña, 2005). De esta manera, los centros educativos son un organismo con gran influencia en la formación de la identidad de género (Rodríguez y Peña, 2005).

Según Rodríguez y Peña (2005), hay tres ámbitos desde los que se da una influencia en los estudiantes, dado que constituyen una reproducción de los roles de género y de la subordinación de las alumnas:

En primer lugar, el ámbito del currículo y los libros de texto, en el que se observa que no hay apenas contenidos de las aportaciones femeninas, habiendo una predominancia de lo masculino, que además aparecen con puestos relevantes en la sociedad (Rodríguez y Peña, 2005). Actualmente, las mujeres siguen apareciendo en los libros de texto y en las distintas asignaturas como algo diferenciado, habiendo un apartado concreto para las aportaciones de las mujeres a la ciencia o a la cultura, en vez de aparecer en conjunto con los hallazgos realizados por los hombres a lo largo de la historia. De esta manera, se separa a las mujeres de la globalidad del concepto de sociedad. Como consecuencia de ello, las mujeres aparecen como casos extraños (Acevedo, 2010, p.4.).

Cabe destacar la gran relevancia que tienen los libros de texto en la educación que reciben los estudiantes a lo largo de su vida escolar, pues son el recurso principal que se

emplea para acceder a los conocimientos del currículo académico, siendo en pocas ocasiones acompañado de otro tipo de materiales. Los libros son un reflejo de la sociedad, de la cultura existente y considerada más adecuada para los niños y niñas. Por ello, la autora propone analizar los libros escolares, valorando si contienen estereotipos o roles de género (Sánchez, 2002, pp.97-99).

En la escuela se perciben modelos no solo por parte de los docentes, sino que también recibimos información del currículo oculto y de lo que representa; es decir, el currículo abarca una serie de contenidos, valores y actitudes que transmiten un significado concreto de lo que supone ser hombre o mujer dentro de la sociedad en la que vivimos, dando lugar a una serie de roles y creencias que se encuentran inmersas dentro de la educación de las niñas y niños de manera implícita (Pastorino, s.f., p.116).

Relacionado con ello, Sánchez (2002) expone una crítica a lo que se denomina ciencia androcéntrica. Aunque la ciencia se ha considerado siempre como algo objetivo, el colectivo feminista ha manifestado que “la ciencia posee sesgos de género que implican perspectivas parciales, androcéntricas, lo que conlleva la imposición de la objetivización de lo masculino sin considerar el punto de vista de las mujeres” (Sánchez, 2002, p.93). Ante ello, la autora plantea la necesidad de que haya un aumento de presencia femenina en la ciencia, dando lugar a un contraste de opiniones y, como resultado, una ciencia “más humana” a través de un cambio del punto de vista. La propia pedagogía ha llevado a cabo un análisis del androcentrismo que está ligado a los contenidos tradicionales que se transmiten en la escuela. Se consideraba que el conocimiento no se encuentra ligado a valores, mientras que el análisis pedagógico expone que efectivamente hay cierta tendencia a guiarse por las ideas asociadas al hombre y a la mujer, lo que se ve reflejado en las ideas científicas que se enseñan en los centros educativos (Sánchez, 2002, pp.94-95).

En segundo lugar, el ámbito de la interacción social en el aula y en el patio. Se observa una diferencia entre los gustos y actitudes de niños y niñas. En general, las niñas son más cariñosas y sociables, teniendo una predisposición a cooperar cuando juegan. No tienen un sentido de la propiedad en cuanto al espacio que emplean para jugar. Se considera que las chicas aprueban que los chicos sean el centro de atención o tengan el papel de tomar decisiones, tanto en situaciones de juego como de conflicto (Rodríguez y Peña, 2005). Por otro lado, los patios de los centros escolares suelen hacer una

diferenciación entre chicos y chicas, ya que están organizados de tal manera que una gran parte de este está destinada a jugar al fútbol o baloncesto, deportes a los que suelen jugar los chicos, mientras que las chicas están en zonas más pequeñas que además están a los lados del patio o en las esquinas (Pastorino, s.f., p.117).

En tercer lugar, las interacciones entre docentes y estudiantes. Se considera que los maestros y maestras fomentan que se dé una distinción de género beneficiando a los chicos, habiendo una diferenciación entre el modo de tratar con chicos y con chicas, reproduciendo, por tanto, los estereotipos de género (Rodríguez y Peña, 2005). En una investigación de Subirats y Brullet de 1988 se concluyó que en Educación Secundaria se suele dar más atención a los chicos que a las chicas, ya sea para dar un refuerzo positivo o uno negativo. Se considera que este hecho puede conllevar a que los chicos desarrollen en mayor medida la asertividad, entre otras habilidades sociales. También tiene como consecuencia que las chicas asuman un papel más secundario, interviniendo menos en el aula (Jayme, 1999). Los docentes deben ser conscientes de que estar en un centro escolar supone observar las interacciones que se dan en este espacio socializador, en el que los estudiantes reciben distintas representaciones de género y formas de actuar en relación con este factor (Pastorino, s.f., 112-133).

Las consecuencias de la discriminación no están relacionadas con los resultados académicos de alumnas y alumnos, sino que se dan en la construcción del género. Esto es así dado que se da una desvalorización de la personalidad femenina, por lo que las alumnas aprenden que tienen una función secundaria e interiorizan inseguridades (Sánchez, 2002, p.93).

La escuela es el primer lugar en el que niñas y niños establecen relaciones estables con otras personas, dando lugar a un ambiente de socialización en el que se asigna un rol al estudiante que va ligado a una serie de expectativas tanto derivadas del género como de otros aspectos (Souradjou, 2015).

En los colegios sigue presenciándose la reproducción de diversos estereotipos de género, así como del sexismo. De manera más concreta, el modelo de masculinidad dominante sigue destacando (Souradjou, 2015).

3.2.2.2 Familia

Influencia de la familia en las percepciones de los niños y niñas

En las familias se da una transmisión de los roles de género de una forma más explícita que en el colegio, lo que se produce a través de las acciones y actitudes de los padres y madres, actuando como modelos para las hijas e hijos. Además, también se dan ciertos “mensajes y exigencias explícitos para cada sexo”, y “las niñas siguen sujetas a un tipo de demandas y de expectativas que configuran una estructura tradicional de género femenino” (Acevedo, 2010, p.6).

Por ello, la familia es el primer agente socializador de los niños y niñas, siendo responsable de transferir la cultura y de guiarlos a vivir en sociedad (Fernández y Pérez, 2018). Además, Souradjou (2015) expone que la familia es la primera influencia en la creación del género, yendo posteriormente el colegio, las personas cercanas y las interacciones que se llevan a cabo con ellos y, por último, los medios de comunicación y las nuevas tecnologías.

Como primer agente socializador, la familia interviene en la educación de la sexualidad de sus hijos e hijas, que tiene un papel importante dentro del desarrollo personal y cuyo resultado se ve reflejado en las relaciones futuras (Aguilar, González y Fuentes, 2018). Esta educación de la sexualidad se construye en base a los enlaces y conexiones familiares, en las que se da una comunicación, unos vínculos afectivos y emocionales, y donde los pequeños y pequeñas se adueñan de los modelos de conducta masculinos y femeninos que observan, a partir de los que crean su propia identidad (Aguilar, González y Fuentes, 2018), como se explica con más detalle en el apartado 3.3.3 (Construcción de la identidad de género).

Además del papel tan importante que tiene la familia en la formación de la identidad, también es relevante en otros aspectos, pues es el primer contexto en el que se encuentra una persona y es el medio a través del que se accede a la sociedad. Teniendo en cuenta el papel importante de la familia en este sentido, el proceso de socialización es definido como un ambiente en el que se interiorizan “valores, creencias, normas y formas de conducta, adecuados para la sociedad” (Souradjou, 2015).

Espinoza (2017) también incide en la idea de que la familia prepara a los niños y niñas para vivir en sociedad, lo que se produce a partir de un moldeamiento. Todo ello se da como parte de un proceso de socialización que se da en la primera infancia, en el que la familia tiene un papel fundamental. Según Espinoza (2017), en este proceso intervienen las expectativas y las normas establecidas por la familia, las cuales se basan en expectativas sociales. Además, la autora expresa que, en este contexto, la mujer es educada de manera inferior al hombre.

En cuanto a la familia en un ambiente de violencia de género, la teoría del apego de Bowlby indica que los hijos e hijas suelen crear un gran vínculo con la persona que más les cuida (Fernández y Pérez, 2018). En casos de violencia de género o maltrato, entre otro tipo de situaciones, se da lo que se conoce como vínculo desorganizado, de manera que la relación entre la madre víctima de violencia de género y sus hijos o hijas se ve afectada por el estrés que vive la madre, dando lugar a relaciones poco sanas, lo que puede conllevar en algunos casos síntomas físicos o psicológicos en los descendientes (Fernández y Pérez, 2018).

Además, Gil-González et al. (2008) exponen que las niñas y niños que están expuestos a violencia dentro de la familia tienen una mayor probabilidad de reproducir la violencia de género cuando sean mayores.

Violencia de género en la familia: consecuencias en la víctima y en los hijos e hijas

Se considera que la violencia de género en presencia de menores o dirigida hacia ellos es maltrato infantil y un quebrantamiento de sus derechos y libertades. Además, este maltrato interfiere en el correcto desarrollo integral del menor, así como en su bienestar (Fernández y Pérez, 2018). Las vivencias de estos menores alteran su vida en el ámbito afectivo, cognitivo, conductual y relacional, incluyendo secuelas físicas como “lesiones, retraso en el crecimiento, alteraciones del sueño, estrés postraumático...”, psicológicas como “confusión, tristeza, miedo, estrés, baja autoestima, angustia, ansiedad y sintomatología depresiva”, entre otros tipos de consecuencias (Fernández y Pérez, 2018, p. 104).

Volviendo al Informe de Menores y Violencia de Género (Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2020), este trata las consecuencias de la exposición a violencia de género contra la madre respecto a los hijos e hijas; el niño o niña puede tener distintas consecuencias

relativas al desarrollo emocional, conductual, físico, social y académico, lo que se da en el 60% de los casos. Dentro de las consecuencias de experimentar este tipo de violencia en la infancia encontramos diferencias en función del género, de manera que en las mujeres encontramos ansiedad o depresión, mientras que en los hombres se da violencia o consumo de drogas (Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2020, p.16).

La Guía para familiares y personas allegadas de mujeres víctimas de violencia de género de la Junta de Andalucía (2021) aporta una visión muy detallada de las consecuencias de la violencia de género tanto en la persona maltratada como en sus familiares cercanos. En primer lugar, hay varios fenómenos frecuentes que se presentan en las personas cercanas a la mujer víctima de violencia de género. A continuación, se exponen y explican cada uno de estos fenómenos, los cuales permiten conocer lo que viven estas personas allegadas a las víctimas de violencia de género.

En primer lugar, según Fernández (2021) se suele dar una incompreensión respecto al por qué de dicho maltrato, así como una confusión relativa a por qué la mujer sigue con la persona que le maltrata, tratando de mejorar la relación en vez de huir. Ante ello, las personas más próximas a la persona intentan hacerle ver que debe dejar la relación, pero normalmente las estrategias utilizadas no dan lugar al resultado esperado. En segundo lugar, se da la indefensión aprendida como resultado del fenómeno anterior. Consiste en darse por vencido a la hora de intentar que la mujer abandone la relación en la que se encuentra, aceptando que es inevitable. En tercer lugar, aparece el miedo, ya que los familiares y personas allegadas temen intervenir o no saben cómo. Este miedo se debe, en algunos casos, a ver a la mujer frágil y, en otros casos, se debe a las posibles consecuencias cuando el hombre maltratador es agresivo o peligroso.

Otro fenómeno que se da con frecuencia es separarse de la víctima de violencia de género para evitar seguir soportando el dolor de verla sufrir. También suele suceder que le exijan elegir entre su pareja y sus amistades o familiares. En otros casos sucede que las personas allegadas deciden hacer como si no estuviera sucediendo nada y no vuelven a mencionar el tema de la violencia con la víctima para evitar que termine alejándose de ellos (Fernández, 2021).

Estas personas que viven de manera tan cercana la situación y tratan de ayudar a su amiga, hermana o hija a superar esta etapa de su vida sin éxito suelen tener una falta

de conocimiento de todos los recursos a los que pueden recurrir, como la red de servicios especializados de atención a mujeres víctimas. Asimismo, es habitual una falta de habilidades para responder al “miedo, la angustia, preocupación o desesperanza”, dando lugar a una mayor dificultad para lidiar con esta realidad (Fernández, 2021).

Dentro de la guía de la Junta de Andalucía (2021) se tratan también las consecuencias sobre los hijos e hijas de mujeres que sufren violencia de género, las cuales pueden ayudar a los docentes a entender por lo que puede estar pasando alguno de sus alumnos o alumnas. Estos niños y niñas pueden sentirse culpables por lo sucedido o sentir que deben ocuparse de cuidar y apoyar al padre. También pueden sentirse solos si no tienen alguien al que contarle lo sucedido, o tener miedo al no saber cómo actuar con su padre. Por último, se dan secuelas emocionales en los niños y niñas de estas familias (Fernández, 2021).

Por otro lado, Fernández (2021) expone algunas ideas acerca de cómo pueden ayudar las familias y personas cercanas a los hijos e hijas de las mujeres que sufren violencia de género. Por un lado, es importante ofrecer su apoyo y respetar las emociones de los hijos e hijas que han vivido la violencia o el maltrato, teniendo en cuenta que hay un amplio abanico de posibilidades en cuanto a los sentimientos y comportamientos de los niños y niñas. Asimismo, la autora indica que “en todos los casos necesitan nuestra validación, apoyo y ayuda para transformar emociones y comportamientos en manifestaciones adaptativas que les ayuden a sanar este daño” (Fernández, 2021). Por otro lado, necesitan apoyo psicoterapéutico especializado y reforzar el vínculo afectivo con su madre.

Según un estudio realizado por Pedrero y Leiva (2014), se observan diferencias importantes entre el grupo de control y el grupo de menores que habían sido expuestos a violencia de género, habiendo sido analizadas las secuelas tanto de primer orden como de segundo orden.

Pedrero y Leiva (2014) incluyen dentro de las secuelas de primer orden las consecuencias psicológicas, las cuales se analizaron teniendo en cuenta distintas subescalas e indicadores. En primer lugar, en cuanto a las consecuencias emocionales, en la Tabla 2 pueden observarse las diferencias encontradas. Además, los autores confirman que hay diferencias importantes entre ambos grupos en síntomas depresivos. En segundo

lugar, el grupo expuesto a violencia de género muestra un mayor nivel de ansiedad y estrés postraumático. Asimismo, dentro del mismo grupo se aprecia una predominancia a tener dificultades para relacionarse, dándose inhibición social y aislamiento con frecuencia. También se analizaron las “quejas somáticas”, pero en este caso no se encontraron diferencias relevantes. En relación con las patologías externalizantes, se determinó que las chicas y chicos que han sido expuestos tienen un mayor nivel de agresividad y problemas de conducta, entre otros aspectos. Sin embargo, existe una diferencia entre ambos sexos pertenecientes al grupo de menores expuestos a violencia, de manera que los chicos muestran estas patologías con mayor frecuencia que los chicos. Sumado a ello, encontramos también diferencias significativas en cuanto a búsqueda de atención, incluyendo indicadores como llamar la atención, tener celos, alardear o presumir.

Tabla 2

Comparación de las consecuencias emocionales

Indicadores	Grupo de control	Grupo de menores expuestos a violencia de género
Sentimientos de infelicidad, tristeza o depresión	23,5%	48,6%
Sentimientos de no ser querido o de carencias afectivas	31%	63,9%
Falta de autoestima Sentimientos de soledad Anhedonia o pérdida de interés en realizar actividades previamente placenteras	En los tres últimos indicadores no se especifican porcentajes, pero se indica que en los tres indicadores hay diferencias.	

Fuente: elaboración propia a partir de los datos aportados por Pedrero y Leiva (2014).

En cuanto a las secuelas de segundo orden, estas engloban indicadores y variables que indican una posible reproducción de violencia de género en las relaciones amorosas que se tengan en un futuro. Por un lado, se encontró en el estudio que, en el grupo de control, la idea de que es el padre el que debe tener mayor autoridad va disminuyendo con el tiempo, mientras que en el grupo de menores expuestos esta idea incrementa. Por otro lado, el grupo de menores expuestos no asocian la violencia de género al machismo tanto como el grupo de control, atribuyéndola a otros factores que indican que existe una

justificación de lo que han vivido. “En base a los datos se puede concluir que el grupo de menores expuestos/as a violencia de género presentan claramente mayor frecuencia de secuelas psicopatológicas que el grupo control, así como una tendencia a aumentar la presencia de sexismo con la edad y normalización de los modelos disfuncionales presenciados, este último aspecto, de manera especial en el caso de los varones” (Pedrero y Leiva, 2014, p.1184).

En el estudio se concluye que las personas que están expuestas a violencia de género tienen diversas consecuencias o secuelas psicopatológicas y, por otro lado, una mayor propensión a mantener y continuar la violencia de género (Pedrero y Leiva, 2014, p.1184).

3.3 Perspectiva psicológica

3.3.1 Construcción de la identidad de género

Biológicamente hablando, el ser humano nace con un sexo biológico que determina si somos hombre o mujer. No obstante, socialmente, se asigna también un género al bebé incluso antes de nacer, considerándolo femenino o masculino. En base a ello, se establece una asociación cultural y social que parte de una serie de expectativas sociales, así como roles de género que se observan en la personalidad de la persona (Jayme, 1999). Además, el propio nombre que se otorga al bebé y la ropa que se le pone dan lugar a una dirección marcada por la familia relacionada con el futuro de esa persona (Souradjou, 2015).

Según Jayme (1999), las personas desarrollan tanto la identidad personal como la identidad de género a lo largo de la vida, partiendo siempre en los primeros años de la infancia. El autor expone que hay tres etapas en el desarrollo de la identidad personal, las cuales pueden extrapolarse a la identidad de género. La primera fase o etapa se encuentra entre los 2 y los 5 años (primera infancia), en ella se afianzan las bases de la identidad personal. A los dos años, el niño o niña empieza a distinguir entre sí mismo y el resto de los individuos, comenzando a aparecer la individualidad. Esto sucede a partir del mundo interno del niño o niña, es decir, de sus sensaciones, distinguiéndose del mundo externo. En este momento, las personas cercanas al bebé le encaminan a la adquisición del concepto de género, distinguiendo niños de niñas y transmitiendo la idea de que no es algo alterable en la persona (Jayme, 1999).

La segunda etapa va desde la segunda infancia hasta la pubertad. En ella se observa inflexibilidad en cuanto al género. Se trata de una fase en la que las personas dan importancia a la identidad de género, habiendo cierta presión para cumplir los roles de género. Esto ocurre sobre todo en el caso de los chicos, ya que no se les permite tener actitudes femeninas, mientras que las chicas tienen más libertad en este sentido, aceptándose que tengan comportamientos considerados masculinos. Al final de la etapa, se da una mayor tolerancia hacia la idea de género (Jayme, 1999).

Por último, la tercera etapa comienza en la adolescencia y termina a los 18 años. Los adolescentes viven este periodo como una búsqueda de uno mismo, siendo muy importante el autoconocimiento, así como el conocimiento del resto de personas de su edad. Asimismo, comienzan a darse relaciones afectivas con el sexo opuesto (Jayme, 1999).

La identidad de género se forma principalmente durante la infancia estando influida por aspectos emocionales y cognitivos. Dentro de los factores emocionales, actúan los agentes socializadores, que incluyen el colegio, la familia y los medios de comunicación, que transfieren los roles de género, incluyendo la idea de lo masculino y lo femenino (Jayme, 1999).

La masculinidad implica reconocerse uno mismo como ambicioso, seguro de sí mismo, analítico, individualista, independiente, dominante, fuerte, autosuficiente, asertivo, firme, dispuesto a arriesgarse... y la feminidad implica identificarse con ser dócil, dulce, tierno, afectuoso, acogedor, tímido, compasivo, alegre, sensible a las necesidades de los demás, compasivo, leal, preocupado por quien se siente herido, discreto... (Jayme, 1999, p.7).

En este sentido, se entienden como roles “todo aquello con lo que la persona expresa el grado con que se siente hombre, mujer o una mezcla de ambos” (Jayme, 1999). Además, según Acevedo (2010, pp.6-7), las niñas y los niños crecen en un contexto androcéntrico, lo que se explica detalladamente en el siguiente párrafo:

La diferenciación por género adquiere un valor determinante en nuestra sociedad y eso es adquirido desde nuestras primeras palabras. Con nuestros primeros balbuceos aprendemos y aprehendemos a distinguir entre papá y mamá, más adelante entre niño y niña, aunque con anterioridad el azul o el rosa han marcado nuestro camino socializador en gran medida. Sabremos antes que hay juguetes de niños y de niñas, que saber que con el propio juguete se ha de jugar (Acevedo, 2010, pp.6-7).

Además de las etapas de desarrollo de la identidad de género antes explicadas, Jayme (1999) expone otras tres fases en la adquisición de esta. En primer lugar, la etapa de asignación de género, en la que, como su nombre indica, se asigna el género al niño o

niña al nacer, como se ha mencionado anteriormente. En segundo lugar, está la discriminación de género, que se da en base a la influencia que el bebé recibe por parte de la sociedad; las personas que están su alrededor intentan que se alcancen los estereotipos establecidos respecto a su género, habiendo una asimilación de estos por parte del niño o la niña. Por último, está la etapa de identificación de género, que se da alrededor de los 6 años, en la que se asienta en sus ideas que el género es invariable en el tiempo.

Dentro de este proceso de creación de la identidad de género llevado a cabo durante la infancia, una de las principales fuentes de aprendizaje es la familia nuclear y, más concretamente, los padres y madres. Esto se debe, por un lado, a que actúan como modelo, transmitiendo una serie de conductas propias de cada uno que son asignadas a su género. Por otro lado, la familia tiene unas expectativas concretas que pueden cambiar según si es niño o niña, y a través de ellas también se da una influencia hacia los hijos e hijas en su identidad de género, y en lo que se considera masculino y femenino (Jayme, 1999).

María Jayme (1999) hace una diferenciación entre los distintos tipos de estereotipos. En primer lugar, aquellos relacionados con los rasgos de personalidad, que se ven reflejados en las respuestas emocionales, de manera que las mujeres se asocian a expresar sus emociones de manera descontrolada y los hombres se relacionan con el autocontrol emocional. También hay estereotipos de conductas de rol, referidas a las acciones cotidianas que realizan hombres y mujeres, siendo estas hacer reparaciones y ocuparse de la casa o cuidar enfermos, respectivamente. Asimismo, están los estereotipos de profesiones, que dan lugar a una separación entre los trabajos realizados por cada género, de manera que las mujeres se dedican más a cuidar o enseñar, y los hombres tienen puestos de mayor importancia o responsabilidad. Por último, se encuentran los estereotipos de apariencia física, que han ido cambiando a lo largo de la historia, pero en todas las épocas se mantienen unos rasgos básicos, que consisten en que las mujeres han de tener una apariencia delicada, con pelo largo, sensuales..., mientras que los hombres han de tener un aspecto más fuerte, siendo más altos y robustos.

Según Bruel (2008), la identidad de género se diferencia de la identidad sexual en cuanto a que es consecuencia de las vivencias que se han tenido siendo hombre o siendo

mujer, habiendo una construcción en base a creencias sociales, mientras que la identidad sexual surge de las diferencias biológicas que poseen hombres y mujeres.

La identidad de género se construye a partir de las creencias que se tienen sobre la masculinidad y la feminidad. En este sentido, tiene relevancia el sentimiento de pertenencia a un sexo, aspecto que no se cumple en las personas transexuales, que no se sienten identificados con las características que se les aplican por su sexo, habiendo una incongruencia entre cómo se sienten o sus gustos, entre otros aspectos, y su género asignado al nacer debido a sus genitales (Bruehl, 2008).

La identidad de género es resultado de una combinación de factores biológicos, biopsíquicos e intrapsíquicos, relacionándose además con el ambiente en el que se encuentra la persona, incluyendo la estructura social y las actitudes de la familia. De manera más específica, los factores biológicos engloban “la anatomía genital externa y el aparato sexual interno, las características sexuales secundarias y la organización cerebral” (Bruehl, 2008). Los factores biopsíquicos aluden al primer periodo de vida y, más concretamente, a la atención y estímulos que recibe el bebé, dándose un condicionamiento y un aprendizaje que van moldeando el cerebro del bebé, habiendo una influencia en las actitudes del niño o niña. Por último, los factores intrapsíquicos son consecuencia de un modelado llevado a cabo a través de refuerzos positivos y negativos. De esta manera, la identidad de género es resultado, principalmente, de la relación dentro del núcleo familiar.

Según Rodríguez y Peña (2005), el refuerzo, la imitación y el aprendizaje por observación intervienen en la formación de la identidad, ya que condicionan el vínculo entre los niños y niñas y la sociedad adulta. Por tanto, la familia tiene un papel importante en el desarrollo de la identidad de género, ya que actúan como modelos. Además, tiene una gran influencia el ambiente, incluyendo todas las relaciones e interacciones que se dan en la infancia, así como lo que se espera de los niños y las niñas y las normas sociales establecidas. Por otro lado, el aprendizaje por observación del comportamiento de otras personas y de los medios de comunicación da lugar a un “aprendizaje de los diversos patrones de conducta diferenciados por razón de género” (Rodríguez y Peña, 2005). Posteriormente, niñas y niños llevan a cabo una externalización de dicho aprendizaje, habiendo una imitación. Concretamente, como apuntan los autores, se da una imitación de aquellas conductas asignadas a cada género. Asimismo, se da un reforzamiento que también tiene relevancia en este proceso. Este se da por parte de los adultos y es

consecuencia de las creencias sociales que se tienen acerca de cada género, las cuales influyen significativamente en las respuestas que se dan ante unas conductas y otras, según si se es niño o niña (Rodríguez y Peña, 2005). “En consecuencia, estos aprenden que comportarse de forma inadecuada supone arriesgarse a recibir censuras y castigos; y que hacerlo en el modo apropiado permite la obtención de alabanzas y reconocimiento social” (Rodríguez y Peña, 2005).

Existe un punto de vista denominado estructural-funcionalismo, desarrollado por Talcott Parsons en 1980, que subraya la importancia de que haya una diferenciación entre los roles que componen la sociedad, de manera que, según este análisis, una separación de la población entre hombres y mujeres pasa a ser algo fundamental para el funcionamiento y estructuración de la sociedad (Rodríguez y Peña, 2005). Ante esta idea, desde el colectivo feminista no se considera que sea esencial una diferenciación por roles en base al género, pero sí que está de acuerdo con la idea de que en la sociedad hay una estabilidad en cuanto a los roles de género, aspecto que se recalca en el estructural-funcionalismo. Por otro lado, están las teorías cognitivistas, que se basan principalmente en las aportaciones de Kohlberg y Piaget, determinando que hay distintos componentes cognitivos que aparecen a lo largo del desarrollo evolutivo infantil influyendo en la disposición al rol de género (Rodríguez y Peña, 2005).

Desde la perspectiva cognitivista, se establecen fases de la construcción de la identidad de género, que coinciden aproximadamente con las fases del desarrollo evolutivo planteadas por Piaget (Rodríguez y Peña, 2005).

Como ideas relevantes en la construcción de género, Rodríguez y Peña (2005) establecen que hay una aceptación de los roles de género establecidos en la sociedad y, además, desde pequeños se da una asimilación de aquellas conductas que se deben llevar a cabo y las que no en función de si se es chica o chico. Por otro lado, hay una “relación de causa-efecto entre lo que quieren los adultos y lo que hacen los niños y niñas” (Rodríguez y Peña, 2005).

Es el aprendizaje de que su valía para lo privado es mayor que para lo público, o que sus intereses han de estar abocados al cuidado y la atención de los otros, que sus cualidades como mujeres se construyen sobre todo en el mundo de la enseñanza, la enfermería, el secretariado, es decir, en la relación con los otros y

su cuidado les aboca irremediabilmente a una elección curricular y, por ende, profesional determinada por la segregación sexual (Sánchez, 2002, p.93).

Por último, cabe destacar que según el acta del Congreso Vasco de Sociología y Ciencia Política (Souradjou, 2015, p.35), el género se desarrolla principalmente entre la infancia y la adolescencia. Este proceso se encuentra influenciado por el contexto de la socialización, así como por los procesos biológicos, psicológicos y sociales.

3.3.2 Representaciones sociales de género

Las representaciones sociales son “estructuras simbólicas que se originan tanto en la capacidad creativa del psiquismo humano como en las fronteras que impone la vida social” (Bruel, 2008, p.14). Se forman a partir de las mediaciones e interacciones sociales. Además, son muy importantes para que el ser humano conviva en sociedad, pues sin ellas no habría relaciones sociales. Por ello, se dice que son sociales por “su origen y por sus consecuencias” (Bruel, 2008).

En cuanto a las representaciones sociales de género, Buitrago-Peña, Guevara-Jiménez y Cabrera-Cifuentes (2009) consideran que son una forma de ver el mundo y de construir información a partir de la realidad. Se considera que son una “interiorización de experiencias, de modelos, de conductas y de pensamientos socialmente transmitidos”. De hecho, según Bruel (2008), la representación del mundo que tienen las personas está creada y condicionada por las relaciones sociales, dando lugar a un conjunto de creencias y valores compartidos. Por otro lado, en dichas interacciones sociales se da una distinción entre los sexos, dando lugar a estructuras de poder y una jerarquía social (Buitrago-Peña, Guevara-Jiménez y Cabrera-Cifuentes, 2009).

La teoría de la representación social parte de las aportaciones de Piaget, además de otros autores. Esta consiste en la idea de que niños y niñas interiorizan las representaciones sociales y las identifican como parte de sí mismos. Además, dichas representaciones tienen como base las emociones, conductas y pensamientos, de manera que se construyen a partir de ellas (Bruel, 2008).

Según esta teoría, “detrás de las acciones individuales reside una representación del mundo, una representación que trasciende el ámbito individual y lo traspasa a lo social” (Bruehl, 2008).

La teoría de las representaciones sociales abarca conceptos, proposiciones y explicaciones que surgen a partir de la interacción entre personas en el día a día. Las ideas y creencias de las representaciones sociales son grupales, es decir, son compartidas por un grupo social. Además, dentro del grupo, estas representaciones intervienen como conductoras de las interacciones que se establecen. Solo se considera una representación cuando se encuentra extendida por la sociedad (Bruehl, 2008).

Como se ha mencionado anteriormente, el sexo hace referencia a un hecho biológico, mientras que el género se refiere a una serie de características que se consideran femeninas (para las mujeres) o masculinas (para los hombres). Estas características asociadas al género cambian junto a la sociedad, “son aprendidas y se pueden educar en la medida que son construcciones socio-culturales”. Se entiende el género como una construcción que parte de lo que entiende cada sociedad que se asocia a un sexo u otro, es decir, de los estereotipos y roles de género. La sociedad está organizada política y económicamente en base a la diferencia entre los sexos (hombres y mujeres) (Bruehl, 2008).

3.3.3 Creencias que conllevan violencia de género

Se han llevado a cabo estudios que muestran que existen una serie de creencias sexistas que dan lugar al uso de la violencia de género, de manera que esas ideas son externalizadas y sirven como justificación. Asimismo, las personas que poseen estas creencias recurren a la violencia para enfrentarse a los conflictos, así como para fundar un sistema de roles, habiendo uno dominante y uno sumiso, que actúa como base de la violencia de género en muchos casos (Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2020, p.18). Este hecho da lugar a un importante predictor de reproducción de la violencia de género en personas jóvenes, de manera que, si muestran tener estas ideas sexistas con las que razonan acerca de la violencia de género, existe una alta probabilidad de que ejerzan violencia de género (Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2020, p.18).

Por otro lado, según Díaz-Aguado, Martínez y Martín hay una serie de condiciones indicadoras de un riesgo de que se produzcan actitudes de violencia de género en adolescentes. Por un lado, se considera condición de riesgo que se dé una justificación de este tipo de violencia, así como de la presencia de los roles de dominio y la sumisión dentro de la unidad familiar. Además, también es una condición de riesgo la “justificación del sexismo y de la violencia como reacción a una agresión” (Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2020, p.18). Asimismo, es condición de riesgo que haya una baja autoestima y que se sigan consejos externos que tengan matices dominantes y violentos.

3.4 Metodologías para trabajar la igualdad de género en el aula

La igualdad de género puede tratarse en el aula a través de metodologías como la gamificación, que según Usán y Salavera (2020a), permite motivar a los y las estudiantes. Ello viene explicado por parte de los autores basándose en las teorías que se exponen a continuación.

- Teoría de la autodeterminación: se basa en la competencia, la autonomía y la relación, las cuales se consideran “necesidades básicas humanas”. Dichas necesidades aplicadas al uso del juego en el aula dan lugar a dos tipos de motivación; la intrínseca, entendida como aquella que parte de razones individuales y propias en relación con la actividad, y la extrínseca, “regulada por motivos de práctica ajenos a la propia actividad” (Usán y Salavera, 2020a, p.16).
- Modelo RAMP (Relatedness, Mastery, Autonomy y Purpose): según este modelo, hay cuatro inductores básicos presentes en la motivación intrínseca en un contexto de gamificación. En primer lugar, la vinculación, referente a la necesidad o deseo de formar parte de un grupo o de tener un “reconocimiento social”. En segundo lugar, la maestría o competencia, “adquisición de destrezas a través de logros en el juego”. En tercer lugar, la autonomía, “libertad del usuario en el juego”. Por último, la finalidad, “búsqueda de significado a las acciones que se llevan a cabo” (Usán y Salavera, 2020a, p.16).
- Motivación 3.0: existen tres tipos de motivación dentro de la motivación intrínseca (Usán y Salavera, 2020a, p.16):
 - Motivación 1.0: “basada únicamente en la supervivencia”
 - Motivación 2.0: “basada en el sistema de recompensas y castigos hasta el siglo XX”
 - Motivación 3.0: “basada en la asunción de que los seres humanos tenemos el impulso de aprender, crear, desarrollar y, en definitiva, mejorar el mundo en el que vivimos”.

- Teoría del establecimiento de objetivos: el hecho de establecer unos objetivos actúa como motivación y “determina el nivel de esfuerzo que emplearán en su ejecución”. “Una meta complicada y específica es más motivadora que una fácil y ambigua teniendo mayor grado de consecución” (Usán y Salavera, 2020a, p.16).
- Teoría del flujo: “en referencia al estado mental en el que el usuario se encuentra completamente inmerso en la tarea o actividad proporcionándole placer y disfrute” (Usán y Salavera, 2020a, p.16).

A la hora de programar o planificar un proyecto de gamificación, puede seguirse el proceso propuesto por Usán y Salavera (2020a):

- Establecer un objetivo, en el que se especifica qué contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales se espera que interioricen los estudiantes (Usán y Salavera, 2020a).
- Especificar la temporalización, es decir, el tiempo que se va a dedicar para llevarlo a cabo (Usán y Salavera, 2020a).
- Delimitar los componentes que definen la actividad, incluyendo los agrupamientos, los recursos y elementos, entre otros aspectos (Usán y Salavera, 2020a).
- Fijar las normas y fomentar que se cumplan comunicándolas de manera anticipada (Usán y Salavera, 2020a).
- Tener en cuenta el contexto, asegurando un buen ambiente, que haya motivación y que el alumnado esté dispuesto a trabajar y aprender (Usán y Salavera, 2020a).

Por otro lado, se pueden emplear elementos como el registro de puntuaciones, establecer niveles con distintos criterios de aprendizaje, realizar una clasificación a partir de los puntos, incorporar desafíos y recompensas para premiar sus logros (Usán y Salavera, 2020a).

Actualmente se están llevando a cabo distintas experiencias relacionadas con la violencia de género en las escuelas, consiguiendo con ello concienciar y sensibilizar al alumnado. Un ejemplo de ello es el proyecto “Educando en igualdad” que se desarrolló

en el centro de Educación Secundaria Castillo de Fatetar. Dicho proyecto perseguía “fomentar un cambio en las actitudes individuales, conocimientos y habilidades sociales” (Pérez, 2014), partiendo de los resultados obtenidos mediante el análisis de las encuestas realizadas, en las que se valoró la presencia del lenguaje sexista, de estereotipos de género y la realización de tareas domésticas (Pérez, 2014). Los resultados obtenidos reflejaban la presencia de estereotipos y prejuicios sexistas. Ante ello, se propusieron distintas actividades dentro del Plan de Igualdad y el Plan de Acción Tutorial tales como incorporar la coeducación como eje transversal, concursos, talleres de educación afectivo-sexual o creando un blog en el que se compartían las actividades realizadas, entre otras acciones (Pérez, 2014).

En el CEIP El Puntal se ha llevado a cabo otra experiencia cuyo objetivo era trabajar la igualdad de género de manera transversal (Educación 3.0, s.f.). La principal metodología utilizada es el aprendizaje servicio y se ha desarrollado tanto en Infantil como en Primaria. Los estudiantes debían cumplir varias misiones para ayudar a una superheroína a recuperar sus estrellas mágicas, que le ayudaban a modificar las percepciones de la gente acerca de la igualdad de género. Además de ello, de manera conjunta elaboraron un vídeoclip (Educación 3.0, s.f.).

4. Intervención

4.1 Objetivos de intervención

- Conocer las percepciones del alumnado con relación a la igualdad y los roles de género.
- Sensibilizar al alumnado y motivarlos a conocer más sobre el tema.
- Concienciar a la comunidad educativa en su conjunto.

4.2 Metodología

En primer lugar, se propone realizar una entrevista semiestructurada con el alumnado participante en la intervención propuesta a modo de evaluación inicial, para conocer los roles de género que perciben en casa y para tener una visión general de las ideas que tienen sobre igualdad de género.

En segundo lugar, se propone la realización de un proyecto que se basa principalmente en el uso de metodologías activas, entendidas como aquellas que dan lugar a una “participación activa del alumnado estimulando, de este modo, su motivación, interés y aprendizaje” (Usán y Salavera, 2020). Concretamente, se utiliza la gamificación, siendo esta una nueva estrategia de aprendizaje que fomenta un mayor aprendizaje significativo y motivación por parte de los estudiantes (Salavera y Usán, 2020).

Asimismo, el trabajo cooperativo cobra gran importancia en el desarrollo del proyecto propuesto. Se entiende trabajo cooperativo como aquel que da lugar a la interacción y organización, y en el que el alumnado aprende conjuntamente entre ellos y ellas, aprendiendo también de lo que les rodea y del docente (Robles, 2015). Esta metodología de trabajo se caracteriza por dar lugar a una interdependencia positiva, por llevarse a cabo a través de la interacción y el uso de habilidades sociales, por el valor personal de cada estudiante que participa y por “la revisión y mejoramiento continuo del trabajo en grupo” (Robles, 2015).

4.3 Resultados de la entrevista semiestructurada

Se ha realizado la entrevista semiestructurada con los estudiantes de 5º y 6º de Educación Primaria del CPI Val de la Atalaya con los objetivos mencionados previamente. El documento que se entrega a los alumnos y alumnas se encuentra en el Anexo 1.

La muestra estuvo conformada por 26 niños y 59 niñas con edades comprendidas entre los 10 y los 12 años. Dicha muestra se ha conseguido gracias a la participación de las tutoras de los cuatro grupos en la realización de la entrevista semiestructurada en su aula.

En este apartado se lleva a cabo un análisis de las percepciones de las y los estudiantes y, a su vez, de su entorno más cercano, teniendo una perspectiva más amplia. Asimismo, este estudio sirve como una pequeña muestra de los roles familiares que se dan actualmente.

Por otro lado, los resultados obtenidos sirven como orientación para planificar la propuesta de intervención, en la que pueden tenerse en cuenta las ideas que tienen los estudiantes y buscar que no reproduzcan los roles que ven en casa sin un criterio que les permita valorar si es correcto o no por sí mismos. Del mismo modo, se pueden introducir las ideas aportadas en la última pregunta (véase Figura 5), ya que son sus temas de interés dentro del ámbito de la igualdad de género.

A continuación, se muestran los resultados obtenidos. Las Tablas 3, 4, 5 y 6 exponen los datos referidos a la primera parte de la entrevista, en la que se preguntaba al alumnado sobre quién realiza ciertas tareas del hogar en su familia.

Tabla 3*Resultados roles de género parte 1*

	Género	Hacer la compra	Llevar el coche al taller	Barrer	Lavar los platos
CHICOS (n = 26)	Madre	2 (7,69%)	2 (7,69%)	9 (34,62%)	8 (30,77%)
	Padre	2 (7,69%)	16 (61,54%)	0%	1 (3,84%)
	Ambos o ambas	22 (84,64%)	8 (30,76%)	16 (61,53%)	16 (61,54%)
	Ninguno o ninguna	0%	0%	1 (3,85%)	1 (3,85%)
CHICAS (n = 59)	Madre	9 (15,25%)	6 (10,17%)	17 (28,81%)	11 (18,64%)
	Padre	3 (5,08%)	27 (45,76%)	4 (6,77%)	4 (6,78%)
	Ambos o ambas	46 (78%)	26 (44,06%)	33 (55,93%)	35 (59,32%)
	Ninguno o ninguna	1 (1,7%)	0	5 (8,47%)	9 (15,25%)
TOTAL (n = 85)	Madre	11 (12,9%)	8 (9,4%)	26 (30,58%)	19 (22,35%)
	Padre	5 (5,88%)	43 (50,58%)	4 (4,7%)	5 (5,88%)
	Ambos o ambas	68 (80%)	34 (40%)	49 (57,64%)	51 (61,17%)
	Ninguno o ninguna	1 (1,17%)	0%	6 (7,05%)	10 (11,76%)

Nota. Cada celda representa frecuencias absolutas y porcentajes aproximados respecto del mismo grupo.

En los datos que aparecen en la Tabla 3 llama la atención que en la tarea de llevar el coche al taller es el padre el que lo realiza en un 50,58% de los casos, mientras que en el caso de las mujeres este valor se reduce a un 9,4%, y el porcentaje restante son familias en las que ambas personas llevan a cabo esta tarea. Por otro lado, cabe destacar que, en cuanto a la tarea de barrer, un 0% de los padres de los chicos participantes lo realiza sin que lo haga también la madre. Aunque es cierto que, respecto al total de respuestas, cerca de un 60% de casos han respondido que ambos y ambas lo hacen, se observa que es una tarea de la que pocos padres se encargan por sí solos, contrastando con el dato de llevar el coche al taller.

Tabla 4*Resultados roles de género parte 2*

	Género	Arreglar cosas de casa	Cocinar	Planchar
CHICOS (n = 26)	Madre	3 (11,54%)	4 (15,38%)	16 (61,54%)
	Padre	15 (57,69%)	5 (19,23%)	0%
	Ambos o ambas	8 (30,77%)	17 (61,54%)	8 (30,77%)
	Ninguno o ninguna	0%	0%	2 (7,7%)
CHICAS (n = 59)	Madre	4 (6,78%)	14 (23,73%)	29 (49,15%)
	Padre	31 (52,4%)	4 (6,78%)	2 (3,4%)
	Ambos o ambas	22 (37,29%)	41 (69,5%)	20 (33,89%)
	Ninguno o ninguna	2 (3,4%)	0%	8 (13,56%)
TOTAL (n = 85)	Madre	7 (8,23%)	18 (21,18%)	45 (52,94%)
	Padre	46 (54,12%)	9 (10,59%)	2 (2,35%)
	Ambos o ambas	30 (35,29%)	58 (68,24%)	28 (33%)
	Ninguno o ninguna	2 (2,35%)	0%	10 (11,76%)

Nota. Cada celda representa frecuencias absolutas y porcentajes aproximados respecto del mismo grupo.

En el caso de la Tabla 4, aparecen de nuevo dos casos en los que se aprecia diferencia entre la cantidad de madres y de padres que tienen asumido el rol de llevar a cabo esas labores domésticas. Por un lado, en la labor de arreglar cosas de casa, en el 54,12% de las familias es el padre el que lo realiza sin que lo haga la madre, mientras que la cifra de las madres que lo hacen sin que lo haga el padre es del 8,23%. Por otro lado, en las respuestas de los chicos vuelve a aparecer un 0%, en este caso en la tarea de planchar la ropa por parte de los padres. En un 33% del total de familias tanto el padre como la madre planchan, y un 52,94% de las madres asumen el rol. En el caso de la cocina, está algo más repartido, ya que casi un 70% de las respuestas indican que tanto el padre como la madre cocinan, no obstante, se aprecia que hay un 10% más de mujeres que cocinan solas que hombres.

Tabla 5*Resultados roles de género parte 3*

	Género	Ir al trabajo	Ayudar a los hijos e hijas a hacer los deberes	Comprar la ropa de hijos e hijas
CHICOS (n = 26)	Madre	2 (7,69%)	7 (26,92%)	11 (42,3%)
	Padre	3 (11,54%)	3 (11,53%)	0%
	Ambos o ambas	21 (80,77%)	12 (46,15%)	14 (53,85%)
	Ninguno o ninguna	0%	2 (7,7%)	1 (3,85%)
CHICAS (n = 59)	Madre	1 (1,69%)	15 (25,42%)	35 (59,32%)
	Padre	4 (6,78%)	7 (11,86%)	1 (1,69)
	Ambos o ambas	53 (89,83%)	31 (52,54%)	23 (38,98%)
	Ninguno o ninguna	1 (1,69%)	3 (5,1%)	0%
TOTAL (n = 85)	Madre	3 (3,53%)	22 (25,88%)	46 (54,11%)
	Padre	7 (8,24%)	10 (11,76%)	1 (1,17%)
	Ambos o ambas	74 (87%)	43 (50,59%)	37 (43,52%)
	Ninguno o ninguna	1 (1,17%)	5 (5,88%)	1 (1,17%)

Nota. Cada celda representa frecuencias absolutas y porcentajes aproximados respecto del mismo grupo.

En la Tabla 5 se muestra un dato importante, que es la cantidad de padres y madres que trabajan, el cual puede influir en el resto de los factores valorados en este estudio. Como se observa en la tabla, un 87% de las y los estudiantes ha contestado que los dos progenitores trabajan. Además, la diferencia entre familias en las que solo trabaja el padre o la madre es de un 5% aproximadamente, por lo que no hay mucha diferencia.

Con respecto a la ayuda con los deberes, es destacable que las chicas reciben más ayuda por parte de ambos progenitores que los chicos, y que más madres asumen este rol. En cuanto a comprar la ropa de hijos e hijas, llama la atención que en más de la mitad de las familias es la madre la que asume el rol, y solo en un 1,17% lo realiza únicamente el padre.

Tabla 6*Resultados roles de género parte 4*

	Género	Hacer deporte	Leer	Asistir a tutorías o reuniones del colegio
CHICOS (n = 26)	Madre	1 (3,85%)	11 (42,3%)	14 (53,84%)
	Padre	9 (34,6%)	1 (3,85%)	1 (3,84%)
	Ambos o ambas	9 (30,77%)	7 (26,9%)	11 (42,3%)
		4 (15,38%)	6 (23%)	0
CHICAS (n = 59)	Madre	6 (10,16%)	17 (28,8%)	29 (49,15%)
	Padre	14 (23,73%)	5 (8,47%)	4 (6,77%)
	Ambos o ambas	31 (52,54%)	18 (35,5%)	25 (42,38%)
	Ninguno o ninguna	5 (8,5%)	13 (22%)	1 (1,7%)
TOTAL (n = 85)	Madre	7 (8,23%)	28 (32,94%)	43 (50,59%)
	Padre	23 (27,05%)	6 (7,05%)	5 (5,89%)
	Ambos o ambas	39 (45,88%)	25 (29,41%)	36 (42,35%)
	Ninguno o ninguna	9 (10,56%)	19 (22,35%)	1 (1,17%)

Nota. Cada celda representa frecuencias absolutas y porcentajes aproximados respecto del mismo grupo.

Por último, en la Tabla 6 se observa que hay más hombres que realizan deporte, mientras que las mujeres destacan en la lectura. Y en lo que respecta a asistir a tutorías y reuniones, casi la mitad van ambos o ambas, pero solo en un 5,89% de los casos va solo el padre.

En cuanto a la segunda parte de la entrevista, se pregunta al estudiantado acerca de qué opinan de cómo están repartidos los roles en su familia, si creen que chicos y chicas pueden hacer los mismos trabajos, si creen que pueden hacer los mismos trabajos y sobre si consideran que es un tema que haya que tratar en el colegio.

Tabla 7*Opinión del reparto de roles en sus familias*

¿Qué opinas de cómo están repartidos los roles en tu familia?	Bien	Mal	Regular	Están divorciados
CHICOS (n = 26)	22 (84,61%)	1 (3,85%)	2 (7,69%)	1 (3,84%)
CHICAS (n = 59)	47 (79,66%)	5 (8,47%)	4 (6,77%)	3 (5,08%)
TOTAL (n = 85)	73 (85,88%)	6 (7,05%)	6 (7,05%)	4 (4,7%)

Nota. Cada celda representa frecuencias absolutas y porcentajes aproximados respecto del mismo grupo.

Como se observa en la Tabla 7, un 85,88% están de acuerdo con cómo están repartidos los roles en su familia, habiendo un 4,7% de casos en los que han indicado que están divorciados y por ello no hay un reparto.

Tabla 8

Respuestas a si chicos y chicas somos iguales

¿Crees que chicos y chicas somos iguales?	Si	No
CHICOS (<i>n</i> = 26)	22 (84,61%)	4 (15,38%)
CHICAS (<i>n</i> = 59)	57 (96,61%)	3 (5,08%)
TOTAL (<i>n</i> = 85)	78 (91,76%)	7 (8,23%)

Nota. Cada celda representa frecuencias absolutas y porcentajes aproximados respecto del mismo grupo.

Figura 4

Por qué algunos estudiantes consideran que chicos y chicas no son iguales

Tenemos muchas cosas diferentes
Los chicos son mas fuertes
No tenemos la misma fuerza
En el interior no somos iguales, en el exterior si
Tenemos los mismos derechos pero físicamente no somos iguales
Puede que por dentro seamos iguales pero hay veces que aunque la sociedad quiera opino que es totalmente imposible
El fisico

Por otro lado, como se observa en la Tabla 8, de 85 participantes solo 7 han respondido que chicas y chicos no son iguales, siendo un 8,23% del total. Además, del total de chicos, un 15,38% opina que son diferentes, mientras que en el caso de las chicas el porcentaje es un 5,08%, de manera que más chicos consideran que hay diferencias que chicas. Las justificaciones aportadas por este alumnado se exponen en la Figura 4. Se aprecia que la mayoría ha indicado que la diferencia se encuentra en el físico, la fuerza o la apariencia. En la primera respuesta, no se llega a especificar ningún aspecto diferenciador, sino que indica que existen varias diferencias, y en la penúltima respuesta,

se aprecia cierta duda, dando a entender que la sociedad busca que haya igualdad, pero bajo su punto de vista eso no puede llegar a cumplirse.

Tabla 9

Las chicas pueden hacer los mismos trabajos que los chicos

¿Crees que las chicas pueden hacer los mismos trabajos que los chicos?	Si	No
CHICOS (<i>n</i> = 26)	25 (96,15%)	1 (3,85%)
CHICAS (<i>n</i> = 59)	58 (98,3%)	1 (1,69%)
TOTAL (<i>n</i> = 85)	83 (97,65%)	2 (2,35%)

Nota. Cada celda representa frecuencias absolutas y porcentajes aproximados respecto del mismo grupo.

Tabla 10

Los chicos pueden hacer los mismos trabajos que las chicas

¿Crees que los chicos pueden hacer los mismos trabajos que las chicas?	Si	No
CHICOS (<i>n</i> = 26)	25 (96,15%)	1 (3,85%)
CHICAS (<i>n</i> = 59)	58 (98,3%)	1 (1,69%)
TOTAL (<i>n</i> = 85)	83 (97,65%)	2 (2,35%)

Nota. Cada celda representa frecuencias absolutas y porcentajes aproximados respecto del mismo grupo.

Como se observa en la Tabla 9 y en la Tabla 10, tanto chicos como chicas consideran que hombres y mujeres pueden hacer los mismos trabajos en un 97,65% de los casos. Las personas que han contestado que no lo han justificado mencionando la fuerza, el peso, el esfuerzo y el físico. Por otro lado, las personas que han contestado que sí han mencionado que son iguales, que tienen los mismos derechos y deberes, que todos pueden hacer lo mismo, que el género da igual y que cada uno puede hacer lo que quiera.

Tabla 11

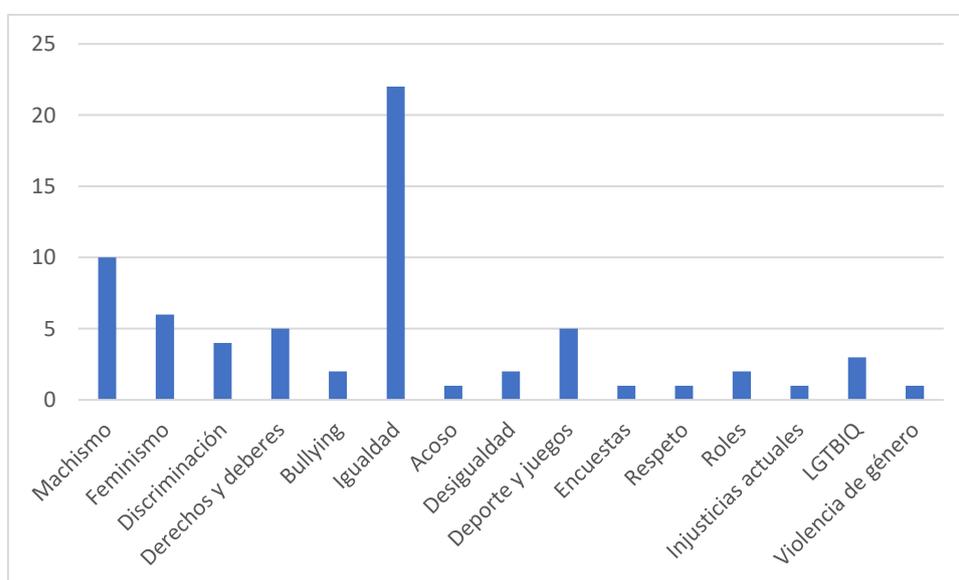
Opinión sobre tratar el tema en el colegio

¿Crees que hay que hablar del tema en el colegio?	Si	No
CHICOS (<i>n</i> = 26)	5 (19,23%)	21 (80,76%)
CHICAS (<i>n</i> = 59)	48 (81,35%)	11 (18,64%)
TOTAL (<i>n</i> = 85)	53 (62,35%)	32 (37,65%)

Nota. Cada celda representa frecuencias absolutas y porcentajes aproximados respecto del mismo grupo.

Figura 5

Temas que les gustaría a los estudiantes que se trataran en el colegio



Nota. Cada columna representa el valor absoluto de estudiantes que han mencionado cada tema.

En la Tabla 11 se exponen los resultados de la cantidad de estudiantes que consideran que hay que hablar del tema en el colegio y los que no. Se observa que el 80,76% de los chicos no creen que haya que tratarlo, frente al 81,35% de chicas que consideran que sí, lo que da lugar a un gran contraste. Además, entre chicos y chicas, cerca de un 40% han respondido que no debería hablar del tema en clase.

En la Figura 5 se presentan las distintas ideas que los estudiantes han planteado en la última pregunta. En la gráfica se muestran la cantidad de veces que se ha mencionado cada propuesta; se observa que lo más mencionado ha sido la igualdad entre hombres y mujeres, el machismo, el feminismo, la discriminación y el deporte.

Conclusiones de la entrevista

En general, no se observan diferencias llamativas entre los roles de género que se dan en las familias de las chicas que en las de los chicos. Se considera que esto se debe a que hay diversos factores que influyen en las labores que realiza cada familiar, y que no dependen de si tienen hijos o hijas. Por otro lado, se aprecia un mayor interés por el tema en las chicas que en los chicos, aspecto que sería interesante analizar para encontrar a qué se debe. Este hecho coincide con el Informe de Juventud en España de 2020, en el que se indica que las mujeres entre 15 y 29 años tienen un interés por el tema en un 80-86%, mientras que el interés de los chicos es de un 57-61%.

Los resultados muestran que no hay pensamientos de desigualdad entre chicos y chicas, habiendo solo unos pocos que consideran que son distintos o que no pueden hacer los mismos trabajos, atribuyéndolo en ambos casos a las diferencias físicas más que a las capacidades. También se menciona en alguna ocasión que los chicos no dejan a las chicas jugar a fútbol y que llegan a pelearse, aspecto que da lugar a una desigualdad debida al género.

La entrevista habría sido mejorable introduciendo variables que permitan valorar de manera más precisa los datos obtenidos. Por ejemplo, en cuanto a los roles que perciben los niños y niñas en casa, tener en cuenta la variable de quién trabaja puede dar lugar a perfilar en qué casos hacen más tareas el padre o la madre debido al rol que tienen como hombre y como mujer o si se debe a que es la otra persona la que trabaja. Asimismo, hay casos en los que los cónyuges están divorciados, de manera que los niños o niñas que se encuentran en esta situación han puesto que lo realizan ambos, o que lo hace todo uno de ellos, que probablemente sea la persona con la que viven habitualmente.

Asimismo, cabe destacar que los resultados obtenidos son en base a lo que ven los niños y niñas que han respondido, de manera que puede haber aspectos que no perciban, pudiendo haber labores que lleven a cabo sus padres o madres en momentos en los que no están en casa.

4.5 Propuesta de intervención

“Atalaya por la igualdad” es un proyecto de gamificación en el que se sumergen tanto docentes como estudiantes, de manera directa, y las familias, de manera indirecta. Está contextualizado en el CPI Val de la Atalaya, en el que se ha realizado la encuesta semiestructurada a los y las participantes y cuyo análisis se ha comentado en el apartado anterior. Por tanto, la propuesta está dirigida a los cursos de 5º y 6º de Primaria.

La propuesta engloba elementos del juego característicos de la gamificación y el uso de las nuevas tecnologías a través de las aplicaciones web Myclassgame, a través de la que se desarrolla la gamificación; y blogger, con la que se crea el blog “Atalaya por la igualdad” por parte del profesorado para compartir las creaciones del estudiantado.

Los objetivos principales de la propuesta son sensibilizar al alumnado y motivarlos a conocer más sobre la igualdad de género y todo lo que ello abarca, así como concienciar al profesorado y a las familias. Por otro lado, se pretende prevenir que el alumnado reproduzca roles y estereotipos, tratando de evitar la violencia de género.

Para el primer objetivo, las y los estudiantes deben cumplir una serie de misiones, tareas y actividades, reflejándolas posteriormente en el blog. Además de sus propias producciones – trabajos o carteles, por ejemplo –, se realizan en el aula actividades de reflexión conjunta.

En cuanto al segundo objetivo, desarrollar este proyecto requiere que el profesorado se informe para ser un modelo a seguir, teniendo en cuenta su papel en la creación de representaciones sociales, como se ha comentado en el marco teórico. De esta manera, realizan un aprendizaje tanto previo al proyecto como continuo en su realización. Respecto a las familias, estas son el destinatario principal de las publicaciones realizadas en el blog, recibiendo información recopilada por sus hijas e hijos, incluyendo noticias, reflexiones, trabajos académicos, enlaces a cortos, vídeos, canciones, etc.

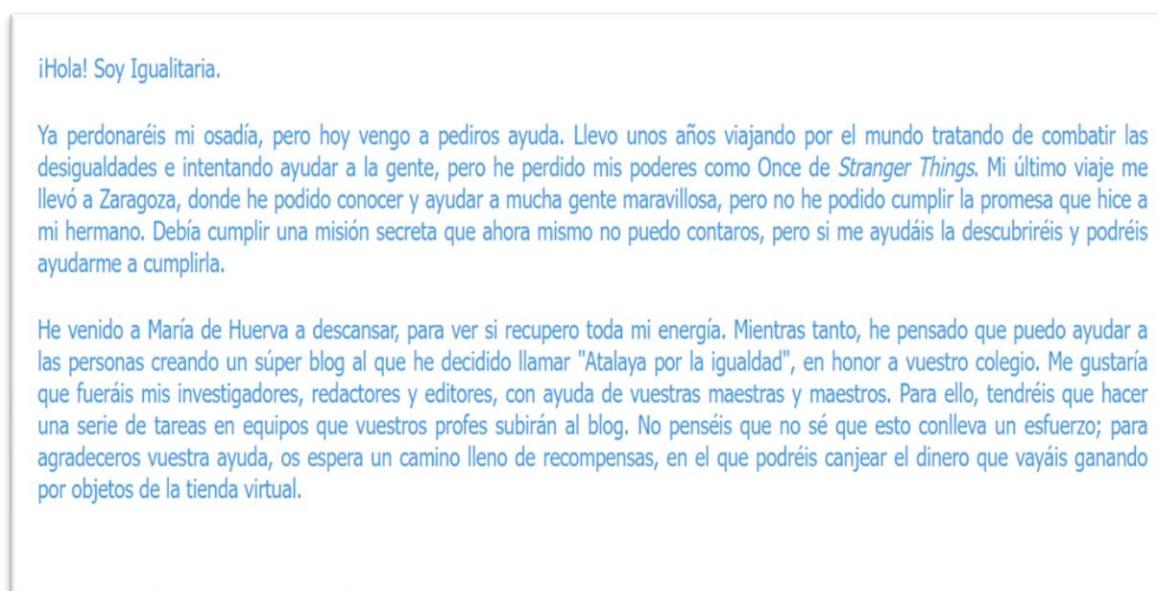
Por último, el tercer objetivo se alcanza a través de la reflexión de los roles y estereotipos existentes en la sociedad, hablando en el aula también sobre las vivencias de las mujeres en otras épocas y en la actual, comparándolas con las de los hombres.

Cabe destacar que a la hora de plantear las misiones que se explican en el siguiente subapartado se ha intentado evitar que las mujeres queden como algo apartado y aislado de lo que realizan los hombres, por lo que se pide al alumnado investigar sobre ambos géneros.

Para contextualizar la propuesta se ha creado una narrativa (véase Figura 6) que permite introducirla en el aula, tratando de motivar e intrigar al alumnado, de manera que se da un objetivo final que alcanzar.

Figura 6

Narrativa que contextualiza el proyecto



Nota. Captura de pantalla de la narrativa redactada en el apartado de “narrativa” de Myclassgame.

Como se explica posteriormente, el proyecto está estructurado en una serie de fases, de manera que se da un proceso de aprendizaje relacionado con distintos aspectos en cada una. En la última fase, se encuentran con la misión final mencionada en la narrativa, que consiste en escribir una carta a la directora del colegio entre todos y todas – una carta por clase – realizando por lo menos una petición por equipo, que esté relacionada con lo que han aprendido, investigado y reflexionado. Además, se utiliza el blog como una muestra de lo mucho que han trabajado, siendo una posible fuente de información. En el Anexo 3 se exponen las ocho fases que componen el proyecto, así

como las misiones asignadas a cada una y el mensaje que escribe Igualitaria al alumnado con cada una.

En cuanto a la temporalización, el proyecto se desarrolla durante un trimestre. Las sesiones están distribuidas por las áreas englobadas en el proyecto, siendo estas Ciencias Naturales y Sociales, Lengua y Literatura, y Valores, aunque pueden incorporarse otras. Los tutores, que imparten estas materias, dedican a la semana dos sesiones al proyecto; se trata de un proyecto interdisciplinar y transversal, por lo que pueden llevarse a cabo actividades que contengan contenidos de distintas áreas. En el Anexo 2 se exponen diversas actividades a modo de propuesta que pueden llevarse con relación a cada área (ver Tabla 12).

Los trabajos realizados por el alumnado que son publicados en el blog están relacionados con los contenidos de las asignaturas, teniendo siempre alguna relación con la igualdad de género, el papel de la mujer en la historia y pudiendo hablar de temas relacionados con la igualdad de género como el colectivo LGTB o la diversidad cultural, entre otros.

A la hora de diseñar las tareas y actividades que se llevan a cabo, se parte también de las propuestas del alumnado en la última pregunta de la entrevista semiestructurada (Figura 5). Además, se introducen los roles de género, analizando entre todas y todos los distintos resultados de la entrevista y a qué se deben, y hablando del tema en el blog a través de publicaciones. Asimismo, se parte de sus respuestas a la hora de justificar por qué las chicas y los chicos son o no iguales, y por qué pueden o no hacer los mismos trabajos.

4.5.1 Metodología de trabajo

Como ya se ha mencionado, se va a elaborar un blog, lo que va acompañado de distintos elementos metodológicos pertenecientes a la gamificación. Siguiendo las recomendaciones de Usán y Salavera (2020a), se especifican a continuación los aspectos que se han tenido en cuenta para planificar el proyecto de gamificación.

En primer lugar, en cuanto a los componentes definatorios de la actividad, los agrupamientos son de cuatro personas, pudiendo haber algún caso en el que lo realicen de manera individual o por parejas en trabajos voluntarios. Estos trabajos voluntarios se suben al blog, igual que el resto, y tienen una bonificación a través de los puntos que se explican posteriormente.

Por otro lado, como se ha mencionado previamente, la gamificación emplea elementos del juego que dan lugar a una mayor motivación por parte del alumnado. En este caso, se ha utilizado la acumulación de puntos, las misiones, y las recompensas, como se explica a continuación.

Al realizar las tareas asignadas por el profesorado y las voluntarias se reciben unos puntos de experiencia establecidos de antemano. También pueden recibir puntos de experiencia (XP) a través de recompensas por buen comportamiento, al recibir insignias o al ganar una batalla. En el Anexo 4 pueden observarse imágenes de estos elementos dentro de Myclassgame (Tablas 9, 10 y 11).

A lo largo del proyecto, el profesorado puede incorporar distintas tareas a cada misión como se observa en la Figura 12 (Anexo 4), que los y las estudiantes realizan de manera cooperativa con su equipo. Cuando la entregan, el o la docente la evalúa, pudiendo utilizar una rúbrica como la que aparece en la Figura 13 (Anexo 4) dando estrellas al grupo, o una personal más detallada. Por tanto, el equipo recibe una calificación en la asignatura, los puntos de experiencia antes mencionados, y una estrella. Asimismo, se pueden otorgar insignias cuando un alumno o un grupo realizan una tarea importante o que ha requerido esfuerzo.

Conforme van ganando puntos de experiencia, van subiendo de nivel, lo que se hace de manera automática en Myclassgame. Cada 50 puntos XP suben un nivel, y hay

hasta 34 niveles, pudiendo incluir más. Estos niveles se encuentran dentro de 6 rangos, como se ve en la Figura 14 del Anexo 4.

Otro elemento de juego es la tienda, en la que el alumnado puede canjear las monedas ganadas por distintas recompensas como tener tiempo libre o recibir un bonus de puntos de experiencia, como se observa en la Figura 15.

Asimismo, hay un elemento denominado “frases” que se utiliza para poner una frase y reflexionar sobre ella de manera conjunta. Por último, para realizar actividades en el aula, como por ejemplo la lectura de un cuento o el visionado de un vídeo, el profesorado puede crear eventos en Myclassgame, los cuales pueden ponerse de manera aleatoria o escoger uno concreto. En la Figura 16 se observa un ejemplo de evento que puede realizarse y su descripción.

4.5.2 Evaluación

La evaluación consta de varias partes, valorando tanto el desarrollo del proyecto propuesto, como a las y los estudiantes. Para ello, en primer lugar, se emplea la lista de control del Anexo 5, con la que se valoran distintos aspectos del proyecto como si ha servido para cumplir los objetivos establecidos, si se ha motivado a los estudiantes o si ha habido una correcta coordinación entre maestros y maestras, entre otras cosas.

En segundo lugar, para evaluar las producciones de los estudiantes, se utiliza en cada caso una rúbrica diferente elaborada por el profesorado, ya sea utilizando Myclassgame como en la Figura 10, o realizando una rúbrica con más ítems para tener en cuenta. También se evalúa su comportamiento a lo largo del trimestre, para lo que se utiliza principalmente la observación y la aplicación Myclassgame, en la que, como se ha mencionado previamente, hay un apartado de “comportamiento” en el que pueden otorgarse puntos de experiencia o quitarse, quedando registrado en el perfil del alumno o alumna.

En tercer lugar, el propio alumnado lleva a cabo autoevaluaciones de su trabajo y su progreso, diseñadas por el profesorado al final de cada fase del proyecto. Con ello, los y las estudiantes llevan a cabo un proceso de autoconciencia y autorregulación al evaluarse a sí mismos.

Por último, se vuelve a pasar la entrevista semiestructurada al alumnado de 5º y 6º de Educación Primaria con el objetivo de conocer si ha habido algún cambio en cuanto a cómo perciben los roles que tienen sus padres y madres en casa, si justifican de manera distinta sus opiniones y si estas han variado.

5. Conclusiones y valoración final

La escuela es un contexto en el que se dan diversas interacciones que dan lugar a una transmisión de roles y estereotipos. Algo similar sucede con la familia, teniendo una influencia más directa en el amplio proceso de la construcción de la identidad de género. Existen diversos aspectos a tener en cuenta si se quiere evitar que esto siga sucediendo.

En España se siguen observando ideas socialmente aceptadas que pertenecen a una ideología sexista que justifica la violencia de género. A pesar de ello, es uno de los países con menor prevalencia de este tipo de violencia. Ha habido un cambio en las creencias y acciones en el territorio español, pero es necesario llevar a cabo programas o proyectos de prevención en las aulas para tratar de prevenir estos sucesos.

Se han analizado los roles que asumen los padres y madres de los y las estudiantes participantes en la entrevista semiestructurada, llegando a la conclusión de que hay ciertas labores que son asumidas entre ambas personas, pero sigue habiendo algunas en las que se aprecia que las realizan principalmente los padres, y otras las madres. De esta manera, se observan ciertos roles de género en las familias.

Por último, con la propuesta de intervención se pretende sensibilizar al alumnado, trabajando a través de la gamificación y con relación a las materias del currículo. La incorporación de diversos elementos lúdicos permite alcanzar los objetivos de la intervención de una manera activa y motivadora.

Como se ha mencionado con anterioridad, la entrevista puede mejorarse teniendo en cuenta más factores, con lo que podría realizarse un estudio más preciso y completo en un futuro. Por otro lado, se pretende seguir investigando acerca de las metodologías activas e implementar el proyecto propuesto y otros similares dado su carácter innovador y el gran ambiente de motivación que crean en las aulas.

6. Bibliografía

- ACEVEDO, E. J. (2010). La transmisión del androcentrismo en los procesos de enseñanza-aprendizaje formales (II). *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 8. <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7196.pdf>
- AGUILAR, S. L., GONZÁLEZ, A., & FUENTES, O. (2018). *La familia en la formación de una sexualidad plena y responsable*. Eumed.net. Recuperado el 10 de abril de 2022, de <https://www.eumed.net/rev/caribe/2018/06/familia-formacion-sexualidad.html>
- BRUEL, T. C. (2018). *Representaciones sociales de género: un estudio psicosocial acerca de lo masculino y lo femenino*. Universidad Autónoma de Madrid. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/3965/27615_bruel_dos_santos_teresa_cristina.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- BUITRAGO-PEÑA, M. P., GUEVARA-JIMÉNEZ, M., & CABRERA-CIFUENTES, K. A. (2009). *Las representaciones sociales de género y castigo y su incidencia en la corrección de los hijos*. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3122232>
- Canal ALWAYS LATINOAMÉRICA (2 de julio de 2014). *¿Qué significa hacer algo #ComoNiña? | Always*. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=s82iF2ew-yk>
- Canal CAMBIA EL CUENTO (8 de marzo de 2018). *Caperucita dice NO - #CambiaelCuento - Violencias machistas*. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=xCEEKqcSFL0>
- Canal ELDIARIO.ES (10 de febrero de 2016). *¿No te ha pasado que. . .? – Micromachismos | eldiario.es*. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=WVRKdakH6fw>

DÍAZ-AGUADO, M.J., MARTÍNEZ, R. Y MARTÍN, J. (2020). Menores y violencia de género en Aragón. Informe final del Estudio realizado por la Unidad de Psicología Preventiva de la Universidad Complutense para el Departamento de Educación del Gobierno de Aragón. <https://educa.aragon.es/documents/20126/650489/Estudio+Aragón+completo.2020+.pdf/bdcb33c4-0d5a-5f8e-6da5-ae2dbc8548ee?t=1613381376145>

Dirección general del INJUVE y Observatorio de la juventud en España. (2020). Informe de Juventud en España. http://www.injuve.es/sites/default/files/adjuntos/2021/03/informe_juventud_espana_2020.pdf

EDUCACIÓN 3.0. (s. f.). *La superheroína que enseña igualdad de género en Infantil y Primaria*. <https://www.educaciontrespuntocero.com/experiencias/superheroína-que-ensena-igualdad-de-genero/>

ESPINOZA, M. S. (2017). *Los roles de género en la familia y su influencia en el rendimiento escolar*. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco. <https://repositorio.xoc.uam.mx/jspui/bitstream/123456789/1488/1/147638.pdf>

FAD (2021). Barómetro Juventud y Género. Identidades, representaciones y experiencias en una realidad social compleja. <https://www.fad.es/notas-de-prensa/crece-el-porcentaje-de-chicos-jovenes-15-a-29-anos-que-niega-la-violencia-de-genero-o-le-resta-importancia/>

FERNÁNDEZ, P. (2021). *No la dejes sola. Guía para familiares y personas allegadas de mujeres víctimas de violencia de género*. Instituto Andaluz de la Mujer. <https://www.zaragoza.es/cont/paginas/noticias/143635580.pdf>

FERNÁNDEZ, P., & PÉREZ, A. (2018). Menores expuestos a situaciones de violencia de género: la prevención como factor clave. *Dossier Trabajo Social Sanitario*, 85, 101–110. <https://www.trabajosocialhoy.com/articulo/213/menores-expuestos-a-situaciones-de-violencia-de-genero-la-prevencion-como-factor-clave/>

- GÓMEZ, V. (2008). El debate en torno a la regulación de la igualdad de género en la familia. *Política y Sociedad*, 45(2), 13–28.
<https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/download/POSO0808230013A/2022/0>
- INE - Instituto Nacional de Estadística. (s. f.). *Glosario de Conceptos*. Recuperado de:
<https://www.ine.es/DEFIne/es/concepto.htm?c=4484&op=30307&p=1&n=20n>
- INSTITUTO ANDALUZ DE LA MUJER. (2010): *Trátame bien... Coeducación*, Andalucía.
- INSTITUTO DE LA MUJER DE LA JUNTA DE ANDALUCÍA. (2021). *Coeducación*. Junta de Andalucía.
<https://www.juntadeandalucia.es/institutodelamujer/index.php/coeducacion>
- JAYME, M. (1999). La identidad de género. *Revista de psicoterapia*, X (40), 5–22.
<https://revistadepsicoterapia.com/index.php/rdp/article/view/791/702>
- LLORENS, M. (2013). *150 canciones para trabajar la prevención de la violencia de género en el marco educativo*. Ayuntamiento de Valencia.
- @MyClassGame. (s. f.). Myclassgame. <https://www.myclassgame.es/>
- PEDRERO, E., & LEIVA, J. J. (2014). Impacto de la exposición a violencia de género en menores: resultados y recomendaciones del programa Andalucía detecta. *Aportaciones a la investigación sobre Mujeres y Género*, pp. 1176–1185.
https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/41139/Pages%20from%20Investigacion_Genero_14-2.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- PÉREZ, Z. (2014). Experiencias e iniciativas para prevenir la Violencia de Género entre adolescentes. “Educando en Igualdad”. Plan de Igualdad del IES Castillo de Fatetar, Espera (Cádiz). *RESED Revista de Estudios Socioeducativos*, pp. 33–44.
<https://revistas.uca.es/index.php/ReSed/article/download/7987/8023>

- RAE. (2022a). *androcentrismo* / *Diccionario de la lengua española*. «Diccionario de la lengua española» - Edición del Tricentenario.
<https://dle.rae.es/androcentrismo?m=form>
- RAE. (2022b). *coeducar* / *Diccionario de la lengua española*. «Diccionario de la lengua española» - Edición del Tricentenario. <https://dle.rae.es/coeducar>
- RAE. (2022c). *feminismo* / *Diccionario de la lengua española*. «Diccionario de la lengua española» - Edición del Tricentenario.
<https://dle.rae.es/feminismo?m=form>
- RAE. (2022d). *género* / *Diccionario de la lengua española*. «Diccionario de la lengua española» - Edición del Tricentenario. <https://dle.rae.es/g%C3%A9nero?m=form>
- RAE. (2022e). *igualdad* / *Diccionario de la lengua española*. «Diccionario de la lengua española» - Edición del Tricentenario. <https://dle.rae.es/igualdad>
- RAE. (2022f). *mujer* / *Diccionario de la lengua española*. «Diccionario de la lengua española» - Edición del Tricentenario. <https://dle.rae.es/mujer?m=form>
- RAMÍREZ, G. (2015). La violencia de género, un obstáculo a la igualdad. *Revistas UNAM*.
<http://www.revistas.unam.mx/index.php/ents/article/download/56366/49999>
- ROBLES, L. (2015). El trabajo cooperativo. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*. Volumen 1, Número 2, ISSN:2387-0907.<https://drive.google.com/file/d/0B-arbJS45PixeVhiTWtWZkNBOFE/view?usp=drivesdk&resourcekey=0-auI094pmstaoKH94gmzSxw>
- RODRÍGUEZ, M. C., & PEÑA, J. V. (2005). Identidad de género y contexto escolar: una revisión de modelos. *Reis*, 112, pp. 165-194.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1958513>

- RUIZ, M. (2011). Mujer, inmigrante y víctima de violencia de género. En F.J. García Castaña y N. Kressova. (Coords.). *Actos del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía* (pp.2149-2158).
- SÁNCHEZ, A. (2002). El androcentrismo científico: el obstáculo para la igualdad de género en la escuela actual. *Educación*, 29, pp. 91-102.
<https://raco.cat/index.php/Educación/article/view/20756/20596>
- SÁNCHEZ-HORNEROS, C. (2020). Reproducción del sexismo en Educación Primaria. Zaguán, Universidad de Zaragoza.:
<https://zaguan.unizar.es/record/96596/files/TAZ-TFG-2020-2007.pdf>
- SANTA CECILIA, L., & SORIANO, A. (2021). *Percepciones del alumnado en torno al amor romántico y su implicación con la violencia de género*. Zaguán Unizar.
<https://zaguan.unizar.es/record/109284/files/TAZ-TFG-2021-1840.pdf>
- SOURADJOU. (2015). *Actas del X congreso vasco de sociología y ciencia política. Sociedades en constante cambio: realidad social y reto científico*. Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
<https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/32968/USS00199233.pdf?sequence=1&isAllowed=y#page=23>
- USÁN, P., & SALAVERA, C. (2020a). Gamificación educativa. Innovación en el aula para potenciar el proceso de enseñanza aprendizaje. (1.a ed.). Pregueta ediciones.
- USÁN, P., & SALAVERA, C. (2020b). Metodologías activas en el aula. Innovación educativa para el fomento del aprendizaje significativo del alumnado. (1.a ed.). Pregueta ediciones.
- VENEGAS, M. (2010). La igualdad de género en la escuela. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 3(3), 388–402.

7. Anexos

7.1 Anexo 1. Entrevista semiestructurada

Figura 7

Plantilla de la entrevista semiestructurada parte 1

Curso:				
Edad:				
Género: chico, chica, otro				
Indica quién suele realizar las siguientes tareas en tu familia. Rellena los dos primeros huecos con el nombre de tus padres o madres indicando si son hombre, mujer u otro.				
			Ambos o ambas	Ninguno o ninguna
Hacer la compra				
Llevar el coche al taller				
Barrer				
Lavar los platos				
Arreglar cosas de casa				
Cocinar				
Planchar				
Ir a trabajar				
Ayudar a los hijos e hijas a hacer los deberes				
Comprar la ropa de hijas e hijos				
Hacer deporte				
Leer				
Asistir a reuniones o tutorías del colegio				

Figura 8

Plantilla de la entrevista semiestructurada parte 2



<p>¿Qué opinas de cómo están repartidos los roles en tu familia?</p>
<p>Crees que chicos y chicas somos iguales?</p> <p>Si has respondido que no, ¿qué piensas que nos diferencia?</p>
<p>¿Crees que las chicas pueden hacer los mismos trabajos que los chicos? ¿Por qué?</p>
<p>¿Crees que los chicos pueden hacer los mismos trabajos que las chicas? ¿Por qué?</p>
<p>¿Crees que hay que hablar del tema en el colegio?</p> <p>Si has respondido que sí, ¿qué cosas te gustaría que se trataran?</p>

7.2 Anexo 2. Propuestas de actividades

Tabla 12

Propuesta de actividades por área

Área	Líneas de trabajo
Lengua Castellana y Literatura	<ul style="list-style-type: none"> ● Redacción de artículos. ● Creación de sopas de letras y acertijos. ● Exposiciones orales de los trabajos realizados (a su clase, a otras clases, a las familias...). ● “Palabra de la semana”: encontrar una palabra no inclusiva, buscar su definición o el significado que se le atribuye, escribir palabras alternativas que pueden utilizarse. ● Lectura de cuentos que rompan los estereotipos: por ejemplo, <i>Pipi Calzaslargas</i> de Astrid Lindgreen o <i>Matilda</i> de Roald Dahl. ● Escritura de cuentos a partir de otros: los estudiantes leen cuentos como <i>La bella y la bestia</i> o <i>Cenicienta</i>, se analizan los roles que se han establecido a los personajes protagonistas, y después se escribe el cuento cambiando la historia, de manera que los personajes femeninos no sean rescatados, ni necesiten un beso para vivir. ● Reescribir titulares o noticias cortas que son sexistas. ● Escribir sobre escritoras de las épocas. Si en alguna época no había mujeres buscar por qué no las había.
Ciencias Naturales	<ul style="list-style-type: none"> ● Descubrimientos de mujeres relacionados con los temas dados en la asignatura que no aparecen en el libro o profundizar más en las que sí aparecen. ● Salud afectivo sexual. Por ejemplo, que reciban una charla de un profesional y escriban sobre lo que han aprendido, lo que les ha llamado la atención...)

<p>Ciencias Sociales</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Realizar trabajos sobre el papel que ha tenido la mujer en cada época trabajada en clase o en las zonas estudiadas. ● Escribir sobre mujeres importantes en la historia. Si en alguna época no había mujeres buscar por qué no las había.
<p>Valores éticos</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Trabajos sobre distintas posturas en un tema, dar argumentos a favor o en contra. ● Ver vídeos o cortometrajes en clase y escribir una reflexión. Se puede realizar, por ejemplo, con los siguientes vídeos: <i>¿No te ha pasado que...? Micromachismos</i> https://www.youtube.com/watch?v=WVRKdakH6fw <i>¿Qué significa hacer algo #ComoNiña?</i> https://www.youtube.com/watch?v=s82iF2ew-yk <i>Caperucita dice NO - #CambiaelCuento - Violencias machistas</i> https://www.youtube.com/watch?v=xCEEKqcSFL0 ● Hacer debates sobre anuncios machistas por ejemplo con el siguiente artículo: https://www.eldiario.es/micromachismos/operacion-feria-campana-machista-gimnasio-sevillano-mujer-no-cerrar-vestido-flamenca_132_8706099.html ● Analizar micromachismos, roles de género y estereotipos. ● Analizar canciones: realizar actividades de <i>150 canciones para trabajar la igualdad de género</i> de Llorens (2013). Primero se escucha la canción viendo el videoclip, se analiza el propio vídeo (la estética, las personas que aparecen, su vestimenta...). Después se lee la letra y se analiza el mensaje que transmite. ● Por grupos se dan imágenes de datos objetivos y/o de noticias relacionadas con la violencia de género y desigualdades de otros tipos para que entre todos las lean y comenten para sacar conclusiones que después redactan. ● Trabajar la identidad de género y la identidad sexual (LGTBI).

7.3 Anexo 3. Fases del proyecto de gamificación

Tabla 13

Fases y misiones

Fases	Misiones
	<i>Misión 1. Conocemos a Igualitaria.</i>
Fase 1. Introducción	Lectura de la carta de Igualitaria y puesta en marcha del proyecto.
	<i>Misión 2. Desvelando roles y estereotipos de género.</i>
Fase 2. Roles y estereotipos de género	<p>“Necesito que me ayudéis a dismantelar los roles y estereotipos de género que hay a nuestro alrededor”</p> <p>En esta misión se llevan a cabo reflexiones, tareas y actividades en las que se tratan los roles de género, así como los estereotipos, alcanzando finalmente un pensamiento más crítico y siendo conscientes de una realidad que puede estar algo escondida en la sociedad.</p>
	<i>Misión 3. Investigamos sobre las desigualdades</i>
Fase 3. Desigualdades	<p>“Ahora que conocemos los roles y estereotipos, busquemos las desigualdades que ocurren actualmente. Con vuestros descubrimientos podremos demostrar que siguen dándose situaciones que son injustas y que necesitan una solución”</p> <p>Esta misión engloba un acercamiento al conocimiento de las distintas injusticias derivadas de los roles y estereotipos, así como un acercamiento a la violencia de género, el bullying y acoso.</p>
	<i>Misión 4. Machismo vs feminismo</i>
Fase 4. Machismo y feminismo	<p>“Hay una batalla entre el machismo y el feminismo, ¿a qué bando nos aliamos? ¿cuáles son nuestros derechos y deberes? ¿con qué otros colectivos se relaciona el feminismo?”</p> <p>En esta misión el alumnado conoce en detalle lo que es el machismo y cuál es el mensaje que transmite el colectivo feminista.</p>

Misión 5. La mujer en los deportes

Fase 5. Deportes “He oído que a veces los chicos no quieren que las chicas jueguen a fútbol en el recreo. ¿Qué opináis de esto? Os propongo que aprendamos sobre deportes, sobre por qué chicos y chicas juegan en equipos separados, y conoceremos mujeres deportistas que muestran lo capaces que somos todos y todas”.

Conocer el papel de la mujer en los deportes, tanto en los juegos olímpicos como socialmente en España y otros países.

Misión 6. Recorrido por la historia

Fase 6. Papel de la mujer en la historia “En esta misión os propongo que sigamos con un proceso de investigación y reflexión similar al anterior, esta vez aprendiendo sobre las diferencias que hay entre cómo vivían antes las mujeres y cómo vivían los hombres, así como aquello que tenían permitido hacer y lo que no”.

Misión 7. Descubrir mujeres y hombres importantes

Fase 7. Hombres y mujeres importantes “Ahora que conocemos el recorrido histórico que ha vivido el ser humano conociendo cómo han vivido los hombres y cómo las mujeres, necesito que me ayudéis a crear un repertorio de mujeres que han hecho distintas aportaciones en diferentes ámbitos. Cuento con vosotros y vosotras para mostrar al mundo lo capaces que somos tanto las chicas como los chicos”

Misión 8. Carta a la directora

Fase 8. Carta al presidente/alcalde “Creo que ya estáis más que preparados para conocer la misión final. Mi hermano necesita que mande una carta al presidente para hacerle llegar una serie de peticiones que permitan alcanzar una igualdad real, pero no sé por dónde empezar. ¿Qué os parece si le mandamos una carta a la directora de vuestro cole como prueba?”

Nota. Lo escrito entre comillas es el mensaje que manda Igualitaria al alumnado a través de Myclassgame. En algunos casos se describe posteriormente en qué consiste la misión de una forma más formal.

7.4 Anexo 4. Myclassgame

Figura 9

Recompensas por buen comportamiento



Nota. Adaptado de Myclassgame (<https://www.myclassgame.es/>)

Figura 10

Insignias



Nota. Adaptado de Myclassgame (<https://www.myclassgame.es/>)

Figura 11

Batallas



Nota. Adaptado de Myclassgame (<https://www.myclassgame.es/>)

Figura 12

Tareas asignadas a una misión



Nota. Ejemplo de una misión con distintas tareas. Adaptado de Myclassgame (<https://www.myclassgame.es/>).

Figura 13

Descripción de una tarea y rúbrica



Nota. La imagen es un ejemplo de una tarea, incluyendo los puntos de experiencia asignados, la descripción y la rúbrica. Adaptado de Myclassgame (<https://www.myclassgame.es/>)

Figura 14

Niveles



Nota. Se ha recortado la imagen original para que pueda observarse dónde se da un cambio de rango. Adaptado de Myclassgame (<https://www.myclassgame.es/>).

Figura 15

Tienda



Nota. Adaptado de Myclassgame (<https://www.myclassgame.es/>)

Figura 16

Eventos



Nota. La figura contiene dos imágenes de un mismo evento; en el de la izquierda se ve todo el texto en modo de edición y el de la derecha es cómo se ve sin estar en modo edición. Adaptado de Myclassgame (<https://www.myclassgame.es/>).

7.5 Anexo 5. Lista de control de evaluación del proyecto

Tabla 14

Lista de control de evaluación proyecto

Indicador	Si	No
El alumnado ha estado motivado en todas las fases del proyecto.		
Se ha conseguido sensibilizar al alumnado.		
El alumnado ha adquirido un mayor interés por el tema.		
El alumnado ha aprendido a identificar roles y estereotipos de género.		
Ha habido una buena coordinación entre tutores y tutoras.		
Se han utilizado todos los elementos de gamificación.		
Myclassgame ha sido una aplicación eficiente para desarrollar el proyecto.		
El profesorado participante se ha informado adecuadamente durante el desarrollo del proyecto.		
El blog ha servido como medio para llegar al resto de docentes y a las familias.		
Se ha tenido en cuenta el interés del alumnado dentro del tema tratado.		