

# EDUCACIÓN CON PERSPECTIVA DE GÉNERO

CAROLINA HAMODI GALÁN  
LAURA ÁLVARO ANDALUZ  
(DIRECTORAS)



Dykinson eBook

ISBN: 978-84-1122-685-1



# **Educación con perspectiva de género**

Carolina Hamodi Galán  
Laura Álvaro Andaluz  
(Directoras)

*Dykinson, S.L.*

Todos los derechos reservados. Ni la totalidad ni parte de este libro, incluido el diseño de la cubierta, puede reproducirse o transmitirse por ningún procedimiento electrónico o mecánico. Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra ([www.conlicencia.com](http://www.conlicencia.com); 91 702 19 70 / 93 272 04 47)

Editorial DYKINSON, S.L. Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid

Teléfono (+34) 91 544 28 46 - (+34) 91 544 28 69

e-mail: [info@dykinson.com](mailto:info@dykinson.com) / [www.dykinson.es](http://www.dykinson.es) / [www.dykinson.com](http://www.dykinson.com)

NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos publicados en esta obra son de responsabilidad exclusiva de sus autores y autoras y no reflejan necesariamente la opinión de Dykinson S.L ni de los editores de la publicación; asimismo, los autores y autoras se responsabilizarán de obtener el permiso correspondiente para incluir material publicado en otro lugar

© Los autores

Madrid, 2022

ISBN: 978-84-1122-685-1

# ÍNDICE

## INTRODUCCIÓN

<i>(Laura Álvaro Andaluz; Carolina Hamodi Galán)</i> .....	6
1. INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS EDUCATIVAS SOBRE EDUCACIÓN PARA LA IGUALDAD EN LA EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA.....	8
1.1. INVESTIGACIONES .....	8
1.1.1. Actitudes y percepciones del profesorado en formación hacia situaciones docentes microsexistas ( <i>Magdalena Romera; Nerea Navarro</i> ).....	8
1.1.2. Educación infantil entre rejas: la situación de los niños de 0 a 3 años en las prisiones españolas ( <i>Segovia Carballo Ariadna; Valeria Levratto</i> ) .....	14
1.1.3. Estudio de caso: una aproximación a las perspectivas de géneros de las educadoras de parvularia/o. Santiago de Chile ( <i>Carmen Luz Monsalve León</i> ).....	22
1.2. EXPERIENCIAS EDUCATIVAS .....	29
1.2.1. La atención y acompañamiento al alumnado trans y/o alumnado con un comportamiento de género no normativo en Castilla y León ( <i>M<sup>a</sup> Eugenia Martín Domínguez</i> ) .....	29
1.2.2. Radio social para promover valores relacionados con la igualdad, la cultura de la paz, y la diversidad; y prevención de la violencia de género ( <i>María Encarnación Quesada Herrera; Teresa Janela Pinto</i> ).....	33
1.2.3. Identificando y deconstruyendo estereotipos de género. Una experiencia en las aulas de primaria ( <i>Raquel Martí Signes; Lorena Pérez Sánchez; José Salvador Monserrat Crespo y Antoni Casasempere-Satorres</i> ).....	40
1.2.4. Acercamiento a la construcción social de género en la edad media mediante estrategias de estimulación sensorial ( <i>Pedro Antonio Amores Bonilla; Laura Victoria Burruezo Hernández</i> ).....	46
2. INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS EDUCATIVAS SOBRE EDUCACIÓN PARA LA IGUALDAD EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA. ....	52
2.1. INVESTIGACIONES: .....	52
2.1.1. Las prácticas educativas para la igualdad de género en los Institutos de educación secundaria de la provincia de Salamanca ( <i>Letícia Érica Gonçalves Ribeiro</i> ).....	52
2.1.2. El rol del género en la orientación vocacional en Chile. Notas para comprender la feminización ( <i>María Cecilia Fernández - Darraz; Gloria Mora – Guerrero; Daniela Alvarado Pincheira</i> ) .....	59
2.1.3. ¿Manuales escolares para educar en igualdad de género? Un análisis de libros de historia de 4º de ESO ( <i>Alba María Boix Vicente, Carlos Fuertes Muñoz</i> ) .....	65
2.1.4. Naturalización y estabilidad de estereotipos de género en estudiantes de educación secundaria ( <i>Alicia Bernardos; Irene Solbes-Canales; Irene Martínez-Martín</i> )... ..	71
2.1.5. La actitud hacia las tecnologías digitales en la elección de estudios STEM ¿cuestión de género? ( <i>Luz Mayra Niño-Cortés; Carme Grimalt-Álvaro; Mireia Usart Rodríguez</i> ) .....	76

2.1.6.	Como un cuento de hadas: un estudio de caso acerca de la influencia de los personajes de cuentos maravillosos (Ana Carolina Galiano Moyano; Elena Jiménez García) .....	82
2.1.7.	Entendimiento e intervención psicoeducativa del estrés postraumático en el aula (Susana Merino Lorente) .....	88
2.2.	EXPERIENCIAS EDUCATIVAS: .....	93
2.2.1.	¿Loves! Contra la miopía en el amor (app) (Punto Municipal del Observatorio Regional de Violencia de Género de la Mancomunidad de Servicios Sociales THAM) .....	93
2.2.2.	Placeres fílmicos: una experiencia educativa para trabajar el amor y la sexualidad a través del cine (Sara Rodríguez Pére; Carlos Froilán Pérez Lera) .....	96
2.2.3.	El fomento de la participación social y política del alumnado del ies los cahorros, en el diseño del I Plan de Igualdad entre mujeres y hombres de Monachil (María Encarnación Dayana Herrera, Teresa Janela Pinto) .....	100
2.2.4.	Mind the gap, un paso adelante por la igualdad de género (Adrià Belenguer Sòria, Belén Camino, Ana Hernández, Silvia López, Pedro Campuzano, Beatriz de Ory) ..	106
2.2.5.	Estudio de la construcción social del género en la edad moderna desde la literatura popular (Pedro Antonio Amores Bonilla; Laura Victoria Burruezo Hernández) ..	111
3.	INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS EDUCATIVAS SOBRE EDUCACIÓN PARA LA IGUALDAD EN LA EDUCACIÓN Terciaria / UNIVERSITARIA. ....	117
3.1.	INVESTIGACIONES: .....	117
3.1.1.	Percepciones de la participación en las aulas universitarias desde un enfoque de género y de diversidades (Irene Martínez Martín; Irene Solbes Canales; Andrea Ferrer Pérez) ..	117
3.1.2.	El papel de los planes de igualdad en la formación del profesorado en igualdad de género (Ainhoa Resa Ocio) .....	124
3.1.3.	El proceso de búsqueda de información en la investigación de género: una propuesta bibliométrica (Pedro Antonio Martín Cervantes) .....	130
3.1.4.	Las relaciones afectivo-sexuales en universitarios a través de "La isla de las tentaciones" (Raquel Latorre Martínez).....	138
3.1.5.	El teatro aplicado en educación como metodología para la promoción de la igualdad de género: un estudio de caso en formación profesional (Yasna Pradena García; Rocío Anguita Martínez; Eduardo Fernández Rodríguez) .....	146
3.1.6.	Hitos iniciales de la institucionalización de la lucha contra las violencias machistas en la Universidad Austral de Chile (Carolina Hamodi Galán; Belén Andrés Corredor) ..	153
3.1.7.	Trabajo fin de grado de medicina: violencia obstétrica en mujeres residentes en Baleares (Elena Jiménez Belío; Marta Aguiló Sánchez) .....	159
3.1.8.	Masculinidades y coeducación en el ámbito universitario (David Martín Vidaña) ..	165
3.1.9.	Retrato de la desigualdad de género en el área de zoología (Zaida Ortega Diago; Laura Contreras Peinado; Ana López Ballesteros; Marga L. Rivas) .....	170

3.1.10.	El síndrome del impostor en estudiantes universitarias ( <i>María Caballer-Tarazona; Vicent Caballer-Tarazona; Cristina Pardo-García</i> ). .....	176
3.1.11.	Cómo enseñar análisis basado en el sexo y el género en la investigación: caso aplicado al trabajo de fin de grado en ciencias de la salud y de la vida ( <i>Irene Nogueira Ureña; Gema Revuelta de la Poza</i> ).....	181
3.1.12.	Las percepciones femeninas juveniles de los comportamientos y las actitudes machistas en el ámbito de la formación superior científica y tecnológica de la Universidad del País Vasco. ¿qué ocurre en nuestras aulas? ( <i>Irene Martín Tirado</i> ).....	188
3.2.	EXPERIENCIAS EDUCATIVAS: .....	194
3.2.1.	Mujeres en acción: reflexiones y acciones para un lenguaje inclusivo de género en la Facultad de Trabajo Social ( <i>Begoña Leyra Fatou, Silvia Patricia Cury, Patricia Jara Calaforra Faubel, Carmen María Roncal Vargas y María Susana Palomo Pérez</i> ) .....	194
3.2.2.	Transitar los vínculos en la adolescencia: una mirada desde el feminismo a la experiencia de las adolescentes en condición de protección en el hogar Santa Clara durante el contexto de aislamiento del covid-19 ( <i>Karol Dayana Espinosa Torres; Valentina González Restrepo</i> ).....	200
3.2.3.	Proyecto de aprendizaje-servicio en la universidad para trabajar el sexismo en contextos educativos formales e informales ( <i>Irene Solbes Canales; Irene Martínez Martín; Alicia Bernardos; Ana Escudero Montero</i> ) .....	205
3.2.4.	Transdisciplinariedad y prevención de la violencia sexual facilitada por drogas en contextos de fiesta ( <i>Pablo Prego-Meleiro; Irantzu Recalde Esnoz; Héctor del Castillo Fernández; Begoña Bravo Serrano; Carmen Figueroa Navarro; M<sup>a</sup> Ruth García Pernía; Gemma Montalvo</i> ) .....	210
3.2.5.	Cuerpo, género y diversidades en la formación inicial de maestras y maestros: una experiencia coeducadora de aprendizaje-servicio en Castilla-La Mancha ( <i>Karen Fernández; Paloma Candela; Montse Blanco; Andrea Hernández-Martínez y Yolanda Sánchez-Matas</i> ).....	215
3.2.6.	Diferencias de género en la implicación en actividades intergeneracionales y socioeducativas: la ética del cuidado como promotora de participación comunitaria ( <i>Lidia Sanz Molina; Susana Gómez Redondo; Elena Jiménez García</i> ) .....	220
3.2.7.	Arrecife morado: podcast por la igualdad ( <i>Océano Atlántico; Belén Arbués</i> ) .....	226
3.2.8.	Transitar los vínculos en la adolescencia: una mirada desde el feminismo a la experiencia de las adolescentes en condición de protección en el hogar santa clara durante el contexto de aislamiento del covid-19 ( <i>Karol Dayana Espinosa Torres, Valentina González Restrepo</i> ) .....	231
3.2.9.	Mujeres en acción: formación para la sensibilización en perspectiva de género en la Facultad de Trabajo Social ( <i>Virginia Jiménez Rodríguez, M<sup>a</sup> Dolores Domínguez García, Aurora Castillo Charfolet, M<sup>a</sup> Ángeles Cuadrado Cenzual, y Concha Vicente Mochales</i> ).....	236
3.2.10.	Acción tutorial: la educación en la igualdad de género dentro del aula de educación infantil ( <i>Pérez M.</i> ) .....	242

3.2.11.	Problematizando las relaciones de género: sexismo, violencia contra las mujeres y propuestas desde la acción feminista ( <i>Macarena Trujillo Cristoffanini</i> ).....	248
3.2.12.	Deconstruyendo la historiografía de la arquitectura en el inicio de los estudios de grado: introducción a las vanguardias del siglo xx ( <i>Erica Sogbe Mora, Doctora Arquitecta</i> ).....	253
4.	INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS EDUCATIVAS SOBRE EDUCACIÓN PARA LA IGUALDAD EN LA EDUCACIÓN NO FORMAL (OCIO Y TIEMPO LIBRE, ETC.).	258
4.1.	INVESTIGACIONES:	258
4.1.1.	Apuntes y encrucijadas en los espacios laborales de las mujeres ( <i>Julita Morales Arencibia; Belkis Rojas Hernández; Elvira Sanz Tolosana</i> ) .....	258
4.1.2.	Femenina Bauhaus ( <i>Inés Ortega Cubero</i> ).....	263
4.2.	EXPERIENCIAS EDUCATIVAS:	268
4.2.1.	Servicio de orientación e información sexual de Xixon (SOISEX) ( <i>Andrea Tuero Álvarez</i> ) .....	268
4.2.2.	Escape room: corazón a capas de armadura ( <i>Océano Atlántico; Belén Arbués</i> ) .....	273
5.	INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS EDUCATIVAS SOBRE EDUCACIÓN PARA LA IGUALDAD EN LAS FAMILIAS.	277
5.1.	INVESTIGACIONES:	277
5.1.1.	Comparación interprovincial de la perspectiva de género en las familias de los centros educativos ( <i>Azucena Esteban Alonso; Rosa María Gil Perfecto, Ana Alonso Pobes</i> ) .....	277
5.1.2.	Apoyo familiar y elección vocacional en profesiones típicamente masculinizadas y feminizadas ( <i>Pino del Rosario Marrero Montesdeoca</i> ) .....	283
5.1.3.	Socialización y género: estilos de disciplina parental (dp) y riesgo de violencia ( <i>Gema Linde-Valenzuela</i> ) .....	288
5.1.4.	Educar en sexualidad y autocuidados. Mujeres cuidadoras a personas en situación de dependencia ( <i>Raquel Latorre Martínez</i> ).....	294
6.	INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS EDUCATIVAS SOBRE EDUCACIÓN PARA LA IGUALDAD EN LA ACTIVIDAD FÍSICA Y EL DEPORTE.	300
6.1.	INVESTIGACIONES:	300
6.1.1.	Valores y género en deportes de colaboración-oposición: del conocimiento de los referentes axiológicos a las claves en la acción educativa ( <i>Laura Ruiz-Enciso y Jesús Vicente Ruiz-Omeñaca</i> ) .....	300
6.1.2.	Relaciones de trabajo y maternidad en el contexto deportivo: un estudio de caso ( <i>Livia Gomes Viana Meireles; Juliana Aparecida de Oliveira Camilo</i> ) .....	307

# INTRODUCCIÓN

Laura Álvaro Andaluz (Universidad de Valladolid)  
Carolina Hamodi Galán (Universidad de Valladolid)

Esta publicación recoge entre sus páginas gran parte de lo acontecido durante la segunda edición del Congreso Internacional de Género y Educación, que tuvo lugar durante los días 6, 7 y 8 de agosto en el campus Duques de Soria de la Universidad de Valladolid. Como ya sucedía el año pasado, lo hacemos con la firme convicción de que promover la coeducación es la mejor manera de combatir y erradicar la inequidad de género, porque solo gracias a la promoción de la igualdad se logrará acabar con la estructura patriarcal y androcentrista que sostiene, normaliza, perpetúa e incluso en ocasiones hasta justifica las agresiones contra las mujeres.

A lo largo de este libro vamos a encontrar experiencias de éxito e investigaciones que analizan desde diversas perspectivas las posibilidades transformadoras de la educación para la igualdad. Son numerosas las iniciativas y los análisis que aquí se incluyen, tratando de abordar la coeducación de una manera holística y abarcando todos los agentes de socialización.

Primeramente, se presenta un bloque en el que se recogen experiencias e investigaciones referentes a la educación infantil y primaria. Durante esta etapa educativa, estamos creando los cimientos de la personalidad de cada niña y niño. Es por ello por lo que aquellos valores que se transmitan a lo largo de los primeros años de escolaridad serán la base para aprendizajes posteriores. Poner el foco aquí será clave para un futuro más justo y equitativo.

Después, en un segundo y tercer bloque, se han agrupado, respectivamente, las experiencias propias de la educación secundaria y la educación terciaria y universitaria. Damos cabida así a todos los niveles educativos, ya que cada uno de ellos jugará un rol definitivo para la construcción de un pensamiento crítico en el alumnado.

A continuación, en el cuarto bloque encontramos propuestas referentes a la educación no formal, ya que la socialización se plantea más allá de los entornos de la escolarización reglada. De hecho, por ser la educación no formal un contexto más relajado, en el que el interés del alumnado está más agudizado, es fundamental prestar atención a qué se cuenta y cómo se cuenta, ya que será fácilmente absorbido y naturalizado por los y las aprendices.

Seguimos con un bloque dedicado a la educación para la igualdad en las familias. Este es un eje poco habitual en los contextos académicos, pero que hemos considerado primordial incluirlo en este libro, ya que esta, la familia, es el primer agente de socialización y, por tanto, los conocimientos y los valores que se transmitan en ella serán los primeros con los que niños y niñas empiecen a construir su personalidad.

Para finalizar, incorporamos en el último bloque un eje temático referente al deporte. Esta línea transversal, que supone una novedad con respecto al año pasado, ha supuesto un foco esencial para entender la naturaleza de esta edición, estando presente tanto en las ponencias magistrales como en los talleres. Por ello, consideramos fundamental que también jugara un papel principal en el apartado de las comunicaciones, visibilizando así todas aquellas experiencias educativas e investigaciones que potenciaran el deporte como un recurso en pro de la igualdad.

Con este libro pretendemos aportar una visión en la que una sociedad justa es, no solo viable, sino la mejor opción para toda la ciudadanía. Porque solo trabajando de manera colectiva se logrará el verdadero -y necesario- cambio. Una transformación que pone en valor el poder de la educación y la socialización y que deja patente que solo desde la base podremos prevenir la violencia en todas sus formas, conformando personas justas, respetuosas, dialogantes y tolerantes para las que no exista otra opción que la igualdad entre todos los seres humanos.

# 1. Experiencias e Investigaciones sobre Educación para la Igualdad en la Educación Infantil y Primaria.

## 1.1. INVESTIGACIÓN

### 1.1.1. ACTITUDES Y PERCEPCIONES DEL PROFESORADO EN FORMACIÓN HACIA SITUACIONES DOCENTES MICROSEXISTAS

*Magdalena Romera (Universidad Pública de Navarra, España);  
Nerea Navarro (Universidad Pública de Navarra, España)*

#### **Resumen:**

Este trabajo tiene como objetivo estudiar las actitudes del profesorado en formación hacia cuestiones de género, transmitidas a través del discurso. Es estudio recoge la opinión de estudiantes de los grados de Educación Infantil, Primaria y Máster de Profesorado de Educación Secundaria acerca de situaciones docentes que presentan instancias de microsexismo o sexismo de baja intensidad. Asimismo, se recogen opiniones cualitativas a través de grupos de discusión. Los resultados preliminares muestran que existe una sensibilidad relativamente desarrollada hacia las situaciones microsexistas, aunque todavía siguen sin detectarse aquellas menos explícitas. El alumnado femenino presenta mayor sensibilización y opiniones informadas, así como el alumnado más joven, quien también se muestra más sensible y mejor formado que el más mayor.

#### **Palabras clave:**

Actitudes, microsexismo, formación de profesorado, discurso.

#### **Objetivos**

---

Este trabajo tiene como objetivo fundamental estudiar las actitudes hacia cuestiones de género del profesorado en formación y hacia las prácticas discursivas docentes.

Como objetivos específicos, en primer lugar, se constatarán las actitudes mayoritarias que presenta el alumnado en formación con respecto a situaciones cotidianas de las aulas que puedan constituir instancias de microsexismo, en los varios ciclos de enseñanza (infantil, primaria y secundaria) y que indican sesgos sociales de género.

En segundo lugar, se tratará de detectar los sesgos de género del profesorado en formación a través de la evaluación de prácticas discursivas.

En último lugar, en un estadio posterior, se propondrán herramientas y recursos con perspectiva de género que puedan ser implementados en la formación del profesorado.

## Marco teórico

---

La importancia de las actitudes hacia distintos aspectos sociales ha sido probada en numerosas investigaciones en el ámbito de la educación. Las actitudes representan percepciones hacia objetos, personas y sucesos que condicionan en gran medida nuestro comportamiento, impulsando y orientando nuestras acciones (Allport 1935). Tienen un carácter fundamentalmente social, puesto que se aprenden en el seno de un grupo y se transmiten a través de la interacción. Implican una relación entre elementos cognitivos, afectivos y conductuales.

Los estudios de actitudes en educación se han centrado fundamentalmente en discernir las actitudes del alumnado hacia los aspectos de género (Lameiras et. al, 2010, Merma-Molina, et al (2020); García Díaz et al (2018), entre otros. Sin embargo, son menos los estudios que se han focalizado su objetivo en el papel fundamental de las actitudes en el profesorado (Rebollo et al. 2011, Azorín 2014) y menos aún aquellos que vinculan las actitudes a las prácticas discursivas (Miguelena 2021). Especialmente en el ámbito del Análisis Crítico del Discurso se vincula la transmisión y reproducción de las actitudes sexistas a través de la práctica discursiva y de interacción. En concreto en el ámbito educativo, las prácticas discursivas más influyentes provienen desde el discurso institucional y desde el discurso docente. Ambos se insertan dentro del discurso público y contribuyen a mantener y transmitir una distribución normativa y aceptada de los grupos sociales y en especial de los géneros (Fairclough y Wodak, 2008; Lomas, 2003, 2004; Subirats, 1994; Van Dijk, 1981).

Es por esto que la detección de actitudes hacia el género a través del discurso docente resulta de especial relevancia, puesto que refleja una construcción social a partir de la cual se produce la transmisión e interpretación de los modelos sociales y culturales (Kress y Van Leeuwen, 2001: 27–34).

Dentro de los estudios de género, recientemente se ha puesto la mirada en aspectos menos aparentes, como son los microsexismos, instancias cotidianas de sexismo que por su apariencia de normalidad pasan desapercibidas. Bonino (2004) acuña el término para denominar aquellas instancias de desigualdad, que, aunque no comparables con el sexismo explícito, transmiten y perpetúan los desequilibrios de poder entre los géneros. El microsexismo se produce y reproduce a través del discurso y su reconocimiento es especialmente importante en los ámbitos ordinarios de las aulas (Miguelena, 2021).

La relevancia de los estudios de género en la educación es indudable. La inclusión de la perspectiva de género es necesaria para visibilizar desde el comienzo del ciclo educativo la falta de igualdad que sigue existiendo entre hombres y mujeres, y para conseguir la necesaria transformación que acabe con la transmisión de estereotipos sexistas. Esto es especialmente relevante desde el punto de vista del profesorado como transmisor de valores a las futuras generaciones.

Dadas estas premisas, es de especial importancia que seamos capaces de determinar además propuestas educativas mediante las cuales el alumnado reflexione sobre la relación con su discurso, al mismo tiempo que desarrolle una opinión autorizada y crítica sobre los sesgos de género tanto en su actuación social como en el aula.

## Metodología

El presente trabajo presenta un estudio empírico que combina la metodología cuantitativa y cualitativa. La recogida de datos se ha realizado en dos fases. En una primera fase, mediante la obtención de respuestas a un cuestionario y en una segunda fase, mediante grupos de discusión.

La población la conformó alumnado de los Grados de Maestro en Educación Infantil y Primaria (388 y 720 estudiantes, respectivamente) y del Máster Universitario de Profesorado en Educación Secundaria (141 estudiantes) de una universidad pública del territorio español.

Un cuestionario con 10 situaciones de carácter cotidiano se pasó a todo el alumnado a través de la plataforma docente online de la universidad. La respuesta al mismo tenía carácter voluntario. Se obtuvieron respuestas sobre las actitudes hacia situaciones de microsexismo en las aulas y su transmisión a través del discurso. Se pedía la opinión sobre el carácter sexista de las situaciones y su justificación de la misma.

En una segunda fase del estudio, tras haber recopilado los resultados de los cuestionarios, se recogieron datos de tres grupos de discusión de alrededor de una hora de duración. Los grupos estaban integrados por entre 3 y 4 estudiantes de los distintos ciclos. Se contó con 2 grupos homogéneos, uno de hombres y otro de mujeres, y un tercer grupo mixto, con integrantes masculinos y femeninos (Ballester et al., 2014).

Las preguntas estaban dirigidas a obtener información sobre los componentes cognitivo, afectivo y comportamental de las actitudes acerca de las situaciones descritas en los cuestionarios y en sus propias experiencias.

Los grupos de discusión fueron grabados en formato de audio y vídeo con el consentimiento informado del alumnado participante.

## Discusión de datos y/o evidencias

En este trabajo se presentan los resultados preliminares de la primera fase del estudio, es decir, las respuestas al cuestionario que tratan de detectar la actitud hacia situaciones cotidianas de sexismo. Los datos definitivos y aquellos sobre los grupos de discusión se encuentran todavía en fase de análisis.

Se recogieron un total de 122<sup>1</sup> encuestas de las cuales se muestra su distribución a continuación en la Tabla 1, con respecto al ciclo al que corresponden y al género de la persona que responde:

Ciclo	Femenino n/N	Masculino n/N	TOTAL
Grado Ed. Infantil	13,40% (47/351)	2,70% (1/37)	12,37% (48/388)
Grado Ed. Primaria	7,20% (34/469)	5,57% (14/251)	6,7% (48/720)
Máster Profesorado Secundaria	17,60% (15/85)	16% (9/56)	17,% (24/141)
TOTAL	10.60% (96/720)	6,97% (24/344)	9,6% (120/1249)

Tabla 1. Porcentaje y número de encuestas recogidas en relación al total de estudiantes por sexo.

Los porcentajes de respuestas son mayores en estudiantes mujeres que en estudiantes hombres en los ciclos de infantil y primaria. El profesorado de secundaria en formación

<sup>1</sup> Dos (2) estudiantes se identificaron como “otro” con respecto a su género. Dado que los datos oficiales de la universidad no permiten la categoría “otro”, no se pudo obtener la proporcionalidad de los mismos con respecto a esta categoría.

responde en igual medida por sexos. El grupo menos representado es el de los estudiantes varones de Ed. Infantil con solo una respuesta.

Para cada estudiante se extrajo una media de sus respuestas con respecto a la actitud más o menos sensible hacia las situaciones sexistas. Esta media oscilaba entre 1 y 4, de menos sensible (1) a más sensible (4) a estas situaciones. La Tabla 2 muestra los resultados de estas percepciones:

		SEXO			Total
		mujer	hombre	otros	
Actitud sensible ante el sexismo	1,8		4,20%		0,80%
	2,2	2,10%			1,60%
	2,3	2,10%	4,20%		2,50%
	2,4	4,20%	12,50%		5,70%
	2,5	3,10%			2,50%
	2,6	4,20%	4,20%		4,10%
	2,7	5,20%	4,20%		4,90%
	2,8	7,30%	8,30%		7,40%
	2,9	13,50%	8,30%		12,30%
	3	15,60%			12,30%
	3,1	4,20%	20,80%		7,40%
	3,2	4,20%	4,20%		4,10%
	3,3	2,10%	8,30%		3,30%
	3,4	7,30%	8,30%		7,40%
	3,5	3,10%	8,30%		4,10%
	3,6	5,20%	4,20%		4,90%
	3,7	4,20%			3,30%
	3,8	3,10%			2,50%
	3,9	4,20%			3,30%
	4	5,20%		100,00%	5,70%
Total		100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Tabla 2. Actitud ante el sexismo en función del sexo de la persona encuestada

Como se puede observar, los resultados muestran que la percepción de las situaciones sexistas es relativamente similar entre las chicas y los chicos, aunque hay un porcentaje de mujeres en torno al 17% que destaca por encontrar algunas situaciones mucho más sexistas que los chicos.

El 95,8% de los estudiantes varones se sitúa entre el 2,3 y el 3,6 y un 55,1% por encima del 3,1, lo cual indica que casi todos ellos se muestran bastante sensibles o muy sensibles hacia las situaciones sexistas. Las estudiantes por su parte se sitúan a lo largo de todo el espectro, desde el 2,2 hasta el 4, con un grupo de casi el 17% en la parte más alta de la tabla (entre 3,7 y 4), algo ausente en los chicos. Las dos personas que se definen como “otros” con respecto a su sexo, encuentran el 100% de las situaciones muy sexistas, con el índice más alto en todos los casos.

Con respecto a las edades, encontramos que en el grupo de mujeres no existen diferencias reseñables, todas ellas se sitúan en el mismo espectro. Sin embargo, es en

el grupo de estudiantes varones de máster de secundaria donde existen un porcentaje de casi 20% que se sitúa entre 1,8 y 2,3. A diferencia de los estudiantes chicos de los grados de educación, donde no encontramos a ninguno por debajo de 2,3. Esto puede indicar que las generaciones más jóvenes son más sensibles a los aspectos de género.

Por grados, tanto estudiantes varones como mujeres de educación infantil son los que presentan los valores más altos con respecto a la sensibilidad hacia las situaciones sexistas.

Con respecto a las situaciones, en general todas presentan un patrón parecido, con un porcentaje alto que las califica de sexistas, pero algunas a las que únicamente las mujeres califican de muy sexistas. Las que más acuerdo suscitan son aquellas en las que el sexismo es abiertamente explícito, frente a otras en las que la situación es menos aparente. Por ejemplo, en el caso de atribución de tareas a mujeres aparentemente inocuas:

Carmen: *Chicos, el próximo día vamos a hacer teatro en clase. Yo traeré algunas cosas para ambientar el aula. Vosotros tenéis que traer ropa para caracterizaros de vuestros personajes.*

Alumna: *Joe, yo no tengo nada de esa época.*

Carmen: *Bueno, pregúntale a tu madre, que son muy apañadas para estas cosas.*

Estas se justifican como no sexista por ser un reflejo de la realidad y porque generalmente las mujeres suelen presentar estas características, lo cual indica que la percepción del sexismo no explícito todavía está lejos de ser identificado como tal. En estos casos, solo las estudiantes son capaces de justificar su respuesta con argumentos como “es sexista porque sigue enviando el mensaje de que la mujer debe encargarse de lo relativo al cuidado y educación, y que los padres son torpes en estas cosas”.

## Resultados y conclusiones

---

Los resultados preliminares del estudio parecen indicar que la sensibilidad hacia las situaciones microsexistas está relativamente desarrollada en el alumnado de educación en formación. Se muestran algunas diferencias constatables entre estudiantes varones y mujeres, con estas últimas claramente más sensibilizadas y con justificaciones informadas al respecto. También parece desprenderse de los datos que los estudiantes varones de edades superiores presentan diferencias con los estudiantes más jóvenes, estos últimos consideran todas las situaciones presentadas más sexistas, lo cual puede indicar una mayor sensibilización en las nuevas generaciones. Finalmente, se realiza una identificación del sexismo cotidiano mayormente en situaciones de sexismo explícito, frente al menos explícito que todavía se resiste a ser identificado, lo cual nos indica que todavía existe la necesidad de formación del profesorado en este aspecto.

## Referencias bibliográficas

---

- Allport, G. (1935). Attitudes. En Murchison (Ed.), *Handbook of social psychology*. Clark University Press.
- Azorín, C. (2014). Actitudes del profesorado hacia la coeducación: claves para una educación inclusiva. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29 (2), 159-174.
- Ballester, L., Nadal, A., & Amer, J. (2014). *Métodos y técnicas de investigación educativa*. UIB.

- Bonino, L. (2004). Los micromachismos. *La Cibeles*, 2, 1-6.
- Failclough, N., Wodak, R. (2008). The Bologna Process and the knowledge-based economy: a critical discourse analysis approach. En Jessop, B., Failclough, N., Wodak, R. *Education and the Knowledge-Based Economy in Europe* (109-125). Lancaster University.
- García, V., Lana, A., Fernández, A., Bringas, C., Rodríguez, L., Rodríguez, F.J. (2018). Actitudes sexistas y reconocimiento del maltrato en parejas jóvenes. *Atención primaria*, 7 (50), 398-405.
- Kress, G., Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse: The modes and Media of Contemporary Communication*. Arnold.
- Lameiras, M., Carrera, M.V., Faílde, J.M., Rodríguez Y. (2010). Evaluación de las actitudes sexistas en estudiantes españoles/as de educación secundaria obligatoria. *Psicología: avances de la disciplina*, 4 (1), 11-24.
- Lomas, C. (2003). *¿Todos los hombres son iguales? Identidades masculinas y cambios sociales*. Paidós.
- Lomas, C. (2004). *Los chicos también lloran*. Paidós.
- Merma-Molina, G., Gavilán, D., Urrea, M.E., Martínez, R. (2020). Violencias múltiples en el espacio escolar: la travesía hacia la violencia de género. *Hekademos: Revista Educativa Digital*, 29, 1-11.
- Miguelena, S. (2021). Actitudes del profesorado de Lengua castellana y Literatura hacia el reflejo del sexismo y el microsexismo en el discurso en el aula. Universidad Pública de Navarra.
- Rebollo, M.Á., García, R., Piedra, J.M., Vega, L. (2011). Diagnóstico de la cultura de género en educación: actitudes del profesorado hacia la igualdad. *Revista de Educación*, 355, 521-526.
- Subirats, M. (1994). Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. *Revista Iberoamericana de Educación*, 6.
- Van Dijk, T. (1981). Discourse studies and education. *Applied Linguistics*, 2 (1), 1–26.

## 1.1.2. EDUCACIÓN INFANTIL ENTRE REJAS: LA SITUACIÓN DE LOS NIÑOS DE 0 A 3 AÑOS EN LAS PRISIONES ESPAÑOLAS

*Segovia Carballo Ariadna, (URJC, España); Valeria Levratto (URJC, España)*

### **Resumen:**

La presente comunicación tiene como objetivo mostrar la realidad de los niños de 0 a 3 años que viven con sus madres en las cárceles españolas. A través de una revisión de la literatura, se revelan aspectos estructurales y educativos referentes a estos centros, y las pautas de crianza. El objetivo principal del trabajo es conocer las acciones educativas que se llevan a cabo en este contexto, acercar a la sociedad las consecuencias que deben atravesar estos niños y la consecuente dificultad de adaptación a la sociedad. Los resultados obtenidos muestran, por un lado, que las condiciones de las infraestructuras de los centros penitenciarios, así como las características del entorno, no favorecen un desarrollo equilibrado de estos menores que permanecen junto a sus madres en estas instituciones. Por otro, el tratamiento que reciben madres reclusas e hijos no es el que les corresponde, ya que es precisa una intervención educativa adecuada para darles el lugar que les pertenece y dotarles de estrategias y herramientas de construcción de su identidad.

**Palabras clave:** Centros penitenciarios, educación, infancia, consecuencias y beneficios.

### **Objetivo**

---

El objetivo de este trabajo es realizar una revisión de la literatura científica relacionada con la educación infantil en las cárceles de España y cuáles son las características de los hijos de madres encarceladas en esta etapa temprana y, además, decisiva de su vida.

### **Marco teórico: Los centros penitenciarios**

---

La mayoría de los centros penitenciarios están compuestos por población masculina y las prisiones parecen diseñadas para este tipo de población penitenciaria. Sin embargo, tanto mujeres como hombres viven en estas cárceles y son tratados de manera similar dentro de la institución, no obstante, las mujeres tengan otras necesidades muy diferentes, especialmente en relación con su rol de madres.

En territorio español existen varios centros penitenciarios exclusivamente femeninos, como el de Alcalá de Guadaíra o el de Alcalá Meco, ya que muchos otros son macropisiones que cuentan con sus propios módulos de mujeres, adosados al resto del edificio (Boix y Aguirre, 2017). Debido a estas características de las reclusas, muchas de estas cárceles cuentan con programas, personal específico, recursos e infraestructuras encaminadas a lograr un ambiente y condiciones diferentes a las que existen en las cárceles estrictamente para hombres.

A pesar de estos intentos, las prisiones constituyen un ambiente hostil para la vida y el desarrollo de los niños y sus madres. Algunos autores señalan que las condiciones en estos lugares no son las más adecuadas para los infantes, Varela (2014), por ejemplo,

indica que las condiciones higiénicas y sanitarias, quizás, no sean las más adecuadas para el crecimiento de niños tan pequeños (Ventilación iluminación control de plagas, enfermedades infecciosas).

En cuanto a los aspectos asistenciales y pedagógicos, los centros penitenciarios cuentan con el apoyo de profesionales de todo tipo que se encargan del cuidado y trabajo con los niños. De igual forma, cuentan con recursos y materiales para poder recibir su educación dentro de los muros de la institución. En este contexto, los niños y niñas, que viven con sus madres en prisión llevan una vida muy rutinaria con altas restricciones, siendo la más importante la libertad.

A pesar de los intentos por garantizar este cuidado y educación de los más pequeños en prisión, el ambiente carcelario contrasta con el ideal pedagógico del desarrollo global del niño. Por ello, los módulos externos de madres surgen como respuesta y alternativa a esta situación. Son un recurso socioeducativo muy valioso que se pone al servicio de aquellas madres privadas de libertad que tienen que afrontar su responsabilidad penal con niños menores de tres años a su cargo. El objetivo de estos módulos es separar definitivamente las “Unidades de Madres” de los centros penitenciarios y, sobre todo, promover el mejoramiento de las condiciones de desarrollo físico, mental y emocional de los hijos de los internos. En realidad, se trata de promover la máxima normalización en la vida de los menores.

### **Los niños y sus madres en los centros penitenciarios.**

En España existe un alto índice de población reclusa, tanto masculina como femenina, convirtiéndose así en uno de los países de la Unión Europea con mayor proporción. En este sentido, la población penitenciaria femenina representa un porcentaje muy bajo en todas las prisiones españolas, sin embargo, sus cifras han ido en aumento y, en la actualidad, alcanza el 8% (Boix y Aguirre, 2017). Más del 80% de estas mujeres presas son madres y la gran mayoría son las únicas cuidadoras de sus hijos e hijas (Caléndula, 2008).

Este papel de madres les proporciona un sentido de identidad, pero las características de la vida en el centro y en el entorno inmediato las convierten en madres peculiares caracterizadas por la puerilidad y la dependencia (Vicente, 2011). En general, son madres con pocos recursos y que ofrecen a sus hijos e hijas una actitud muy poco estimulante, ya que tienen pocos conocimientos sobre crianza y cuidado de los hijos, provocado por su comportamiento excesivamente infantil y dependiente.

Por ello, los módulos externos para madres estarán dirigidos a una población femenina capaz de permanecer en este tipo de estructuras sin riesgo de poner en peligro la seguridad. Además, muchas de estas internas están dispuestas a aprovechar los contenidos educativos de los programas establecidos en las unidades externas para madres (Secretaría General Técnica Ministerio del Interior, 2019).

Los menores en centros penitenciarios son, junto a sus madres, los auténticos protagonistas en estos contextos, sin embargo, en los datos estadísticos apenas se les considera y no se especifica un número concreto de niños internados junto a sus madres en las prisiones del ámbito español (Yagüe, 2007). En cuanto a las características de estos menores, autores como Jiménez Morago (2002) afirman que pueden ser considerados como niños normales en base a sus rasgos biomédicos; sin embargo, muchos otros investigadores coinciden en que son niños y niñas de menor estatura y mayor índice de masa corporal y que un alto porcentaje presenta trastornos emocionales (Lejarraga et al., 2011). Según algunos de los estudios realizados sobre estos menores

en prisión, estos niños y niñas presentan algunas peculiaridades derivadas del contexto en el que se encuentran y se desarrollan. De esta forma, parece que este desarrollo sea mucho más lento, la evolución de su aprendizaje más tardía e, incluso, presentan una menor capacidad visual, así como la capacidad de reacción (Boix y Aguirre, 2017).

Una de las mayores preocupaciones respecto al desarrollo de estos menores es si su internamiento puede conducir a la adquisición de conductas antisociales, ya que el entorno es limitado y poco estimulante y existe una cierta visión sobre la delincuencia. Sin embargo, no existen estudios que demuestren que esto sea así (Lara, 2014). Estas realidades de la niñez que se dan en las cárceles son reguladas y atendidas por una serie de normas y programas socioeducativos, que buscan el correcto desarrollo de los menores y la reinserción social de sus madres.

## Metodología

El principal objetivo de este trabajo es realizar una revisión de la literatura que se ha llevado a cabo en: Dialnet, Scielo y Google Scholar. Para la búsqueda de información se han utilizado las siguientes palabras clave: Educación infantil en prisión, Educación en prisiones, módulos externos de madres, Modalidades educativas en las cárceles españolas, Cuidado de niños en prisiones.

De los resultados obtenidos se han seleccionado 19 trabajos de especialistas que cumplieren con los siguientes criterios: se ocupan de la educación y atención a la primera infancia de los niños en las cárceles españolas, establecen una visión global y evolutiva de lo que ha sido la educación infantil en las cárceles y cuáles son las modalidades que se han creado en un intento por mejorar las condiciones de desarrollo de los infantes y las madres, atienden, especialmente, a sus necesidades y sus características con el objetivo de proponer líneas de intervención favorables a los niños en estos entornos específicos.

Los trabajos seleccionados abarcan un horizonte temporal de casi dos décadas, desde el año 2000 hasta el 2020, con el fin de realizar un estado del arte amplio y con un claro carácter evolutivo. El idioma en el que se realizó la búsqueda, la selección de los artículos y la lectura de estos fue el español, ya que la temática de la investigación se centra en las cárceles españolas.

## Evidencias

El siguiente cuadro muestra la selección de artículos y estudios y sus principales aportes teóricos al tema de investigación.

<b>RESULTADOS DE LA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA</b>		
<b>AUTOR</b>	<b>AÑO</b>	<b>APORTACIÓN TEÓRICA</b>
Jiménez	2002	Centra su trabajo en las características de los niños en prisión y asegura que según rasgos biomédicos son como los demás niños, pero

		habla de otras carencias en su desarrollo social y emocional.
Jiménez	2004	Este estudio aborda el tema de la calidad educativa de los centros de educación infantil en las cárceles españolas y considera que mantienen características similares a las de los centros educativos extranjeros.
Ovejero	2005	En el marco de la calidad educativa de estos centros, su trabajo se centra en la formación que reciben los profesionales que están al frente de estos centros infantiles.
Quílez	2006	Se ocupa de las características de los niños y sostiene que estos presentan ciertas diferencias con los niños y niñas fuera de prisión.
Naredo	2007	Su trabajo brinda información sobre las condiciones de los módulos en los que los menores viven con sus madres y señala que no cumplen con los requisitos mínimos y esto tiene consecuencias en el desarrollo integral de estos niños.
Yagüe	2007	Da un protagonismo a los niños y niñas en las cárceles que ha pasado desapercibido en los estudios, no son considerados como sujetos independientes de sus madres.
Castillo y Ruíz	2007	Su investigación trata sobre la formación socioeducativa de las madres privadas de libertad y señala que esta es muy importante para poder acompañar el desarrollo de sus hijos e hijas.
Galera	2007	Señala que la Educación Infantil que se lleva a cabo en estos centros penitenciarios debe ser revisada en cuanto a su contenido pedagógico y socializador.
Caléndula	2008	Su obra aborda el papel de las madres en el desarrollo de sus hijos, ya que son las únicas cuidadoras de ellos en prisión.

Lorenzana, Rubio y Candel	2009	Centran su trabajo en las características de los hijos e hijas de madres privadas de libertad, así como las de estas madres, y proponen la aparición de escuelas infantiles dentro de los centros para dar esta atención al desarrollo infantil.
Rico	2009	Sus contribuciones se centran en la descripción de las características de las escuelas infantiles dentro de las cárceles.
Vicente	2011	Realiza un trabajo específico teniendo en cuenta las características de las madres privadas de libertad y sus hijos e hijas.
Lejarraga et al.	2011	Estos autores realizan un estudio para determinar el grado de afectación social, emocional y cognitiva de la estancia en prisión de estos niños y niñas con resultados que muestran un cierto deterioro en comparación con los infantes que no están en centros penitenciarios.
Lara	2014	En cuanto al desarrollo de los hijos de madres privadas de libertad, señala la posibilidad de que su experiencia durante los primeros años de prisión pueda conducir al desarrollo de conductas antisociales y disruptivas.
Varela	2014	Plantea las malas condiciones de las instituciones penitenciarias y cómo este aspecto afecta el cuidado de los niños y las madres.
Boix y Aguirre	2017	Habla de la importancia de las estructuras e infraestructuras penitenciarias para atender las necesidades de las mujeres presas y sus hijos e hijas.
Del Pozo	2017	Su obra aborda todo lo relacionado con el marco legislativo en materia de educación en las cárceles, tanto de menores como de madres.
Gea	2018	Su trabajo se centra en el estado de la cuestión de los niños y niñas en los centros penitenciarios

		españoles y lo que supone su estancia, prestando especial atención a la vulneración de los derechos de estos menores en algunas de las situaciones que se dan y que no están plenamente reguladas.
López-Fonseca	2020	Su artículo señala el descenso del número de niños en prisión a raíz de la crisis sanitaria del Covid-19 y pone datos sobre el número de menores con sus madres.

Fuente: Elaboración propia

## Resultados y conclusiones

En los últimos años se ha producido una evolución de gran importancia respecto a la intervención y organización de la educación en las cárceles. El objetivo fundamental de estas intervenciones y de esta atención a los hijos de madres privadas de libertad es favorecer su desarrollo integral y garantizar, en la medida de lo posible, un vínculo materno-infantil ajustado. A pesar de los avances realizados, los estudios han demostrado que aún queda un largo camino por recorrer. De esta forma, las infraestructuras y las condiciones de los edificios y módulos no son las adecuadas para garantizar el bienestar físico y psíquico de los menores. Por otra parte, las propias características del entorno y del trabajo de los profesionales no docentes de estos centros dificultan un desarrollo equilibrado y exigen una formación específica de estos trabajadores para poner en práctica un trato y una atención ajustados a las necesidades de niños y niñas.

En cuanto al trato dado a madres e hijos, este es otro aspecto que se destaca en la investigación consultada. Muchos de los estudios coinciden en que tanto unos como otros son considerados como un todo y este hecho dificulta que sean tratados como se merecen. En este sentido, las madres deben ser tratadas como tales y deben ser ayudadas en la construcción de un rol que no han podido desarrollar o que desconocen hasta el momento. En esta misma línea, los niños deben ser entendidos como algo independiente de sus madres, en tanto que no son ellos quienes han sido condenados a cumplir una pena y este hecho debe ser diferenciado para poder realizar adecuadas intervenciones educativas y socioeducativas. Varios de los autores destacan la importancia de la formación recibida por estos profesionales de la educación y valoran positivamente la programación didáctica desarrollada dentro de las escuelas infantiles de los centros penitenciarios, similar a la que se lleva a cabo en instituciones extranjeras.

En cuanto a las consecuencias de la permanencia en prisión de estos menores junto con sus madres, los estudios muestran que existen varias consecuencias, algunas de carácter negativo, para el desarrollo integral de los hijos de madres privadas de libertad. En relación con esta ausencia de experiencias externas y la falta de comunicación con el exterior y con otras personas, referentes y familiares, se produce un detrimento del desarrollo social y emocional, por lo que los diferentes especialistas sí coinciden en que esta es una de las consecuencias más notables de la estancia en prisión de estos niños y niñas. A pesar de estas dificultades que conlleva esta situación que viven los menores junto a sus madres en los centros penitenciarios, las investigaciones siguen defendiendo

la importancia de fortalecer este vínculo madre-hijo y gestionar adecuadamente la posterior separación a través de políticas socioeducativas y educativas adecuadas.

### Referencias bibliográficas.

---

Boix Campos, M.T. y Aguirre Ocaña, A.M. (2017). *La infancia entre Rejas: necesidades y demandas*. Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva. 10(1) pp. 31-44.

Caléndula (2008). Madres solteras y cárcel. Situación penitenciaria de la mujer en España *Yo soy madre soltera*. Isadora Duncán. Fundación de familia monoparental. Recuperado de <https://isadoraduncan.es/madres-solteras-y-c-rceel-situacion-penitenciaria-de-la-mujer-en-espa-a/> (última consulta: 04/04/2022)

Castillo Algarra, J. y Ruiz García, M. (2007). Mujeres extranjeras en prisiones españolas. El caso andaluz. Revista Internacional de Sociología, 68(2), 473-498.

Galera García, L. (2007). *Niños con sus madres en prisión: retos educativos*. Red Latinoamericana de Educación en Contextos de Encierro.

Gea Fernández, M.J. (2018). *Maternidad en prisión. Situación de los hijos e hijas que acompañan a sus madres compartiendo condena*. Papers, 102/2, 287-310.

Jiménez Morago, J.M. (2004). *La calidad de la atención educativa que reciben los menores residentes en los centros penitenciarios españoles*. Apuntes de Psicología, 22, 45- 59

Lara, N.P. (2014). *Evaluación de condiciones de salud, vínculos y prácticas de crianza en niños de 0 a 3 años que conviven con sus madres internas de la Reclusión de Mujeres*. El Buen Pastor de Bogotá Colombia. Universidad Nacional de Colombia.

Lejarraga, H, Berardi, C, Ortale, S, Contreras, M.M, Sanjurjo, A, Lejarraga, C, Martínez Cáceres, M.J y Rodríguez, L. (2011). *Crecimiento, desarrollo, integración social y prácticas de crianza en niños que viven con sus madres en prisión*. Archivos argentinos de pediatría, Vol.109, nº6, 485-491.

López-Fonseca, O. (2020). Los últimos 69 niños en las cárceles españolas. Diario El País, en <https://elpais.com/espana/2020-05-06/los-ultimos-69-ninos-en-las-carceles-espanolas.html>. (última consulta: 28/04/2022)

Lorenzana, L., Rubio. C. y Candel, M.. (2009). *Unidad de madres: una experiencia educativa*. Revista Electrònica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa, Vol. 2. N° 1, 47-56. Consultado en [http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol2\\_num1/lorenzana-y-otros/index.html](http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol2_num1/lorenzana-y-otros/index.html). (última consulta: 17/02/2022)

Naredo Molero, M. (2007). Reclusas con hijos/as en la cárcel. *Mujeres y castigo: un enfoque socio-jurídico y de género*, 263-275.

Ovejero Gómez, E. (2005). El educador en el ámbito penitenciario. En J. Lirio (Comp.), *La metodología en Educación Social. Recorrido por diferentes ámbitos profesionales*, 309-334. Dykinson.

Pozo Serrano, F. J. (2017). *La Educación en las prisiones españolas: formación y acción socioeducativa con reclusas drogodependientes*. *Educación XXI*, Vol.20, núm.2, 343-363.

Rico Lara, M. (2009). *Odia El Delito Y Compadece Al Delincuente*. Concepción Arenal. *Revista Internacional de Pensamiento Político I Época*, 4, 151-161.

Varela, J. (2014). *Cómo viven los niños en la cárcel*. Cosecha Roja, Red de Periodistas Judiciales de Latinoamérica

Vicente, G. (2011). *Centro de criminología penitenciaria y seguridad ciudadana*. Recuperado de [http://centrodecriminologia.blogspot.com.es/2013/12/la-construccion-de-la-unidad-de-madres\\_9916.html](http://centrodecriminologia.blogspot.com.es/2013/12/la-construccion-de-la-unidad-de-madres_9916.html) (última consulta: 10/01/2022)

Yagüe Olmos, C. (2007). *Madres en Prisión. Historia de las cárceles de mujeres a través de su vertiente maternal*. Comares.

### 1.1.3. ESTUDIO DE CASO: UNA APROXIMACIÓN A LAS PERSPECTIVAS DE GÉNEROS DE LAS EDUCADORAS DE PARVULARIA/O. SANTIAGO DE CHILE.

*Carmen Luz Monsalve León (Universidad Autónoma de Barcelona, Chile)*

#### **Resumen**

La presente investigación, tiene como objetivo analizar las perspectivas de géneros de dos educadoras de párvulo/as (pre-kínder y kínder), en la comuna de la zona norte de Conchalí, en Santiago de Chile. En el proceso investigativo se realizó una breve aproximación a la literatura especializada y la aplicación de entrevistas semi estructurada a las educadoras de los cursos antes mencionados para el año 2022. Dentro de los principales resultados, las docentes expresan no considerar explícitamente en sus planificaciones (contenidos, materiales y evaluaciones) las perspectivas de género, sin embargo, en las praxis diarias establecen acciones, discusiones cuando se observan comentarios o acciones con sesgo de géneros, por las y los estudiantes, por otra parte, consideran la importancia de establecer proceso de capacitaciones desde un enfoque práctico. Por lo tanto, existe una urgencia de establecer capacitaciones en el diseño de planificaciones intencionadas desde la perspectiva de géneros que repercutan en el aula.

**Palabras clave:** perspectivas de géneros; espacio educativo; educadoras

#### **Objetivos:**

---

**General:** analizar la incorporación de la perspectiva de género de docentes de preescolar dentro del aula.

**Específicos:** comprender las perspectivas de género en el proceso enseñanza-aprendizaje desde las etapas: pre activa, activa y post activa de las educadoras de parvulario/a.

Identificar los conocimientos de las docentes sobre las perspectivas de género.

#### **Marco teórico**

---

Las temáticas de género siguen siendo una de las problemáticas más atinentes en las aulas chilenas, donde es necesario generar un cruce entre los referentes teóricos en la comprensión y la trayectoria de la perspectiva de género en el aula y en el país y como las experiencias que se viven cada día a día, repercuten en la construcción de una perspectiva de género.

A nivel internacional, podemos señalar la importancia de la Convención de los Derechos de los Niños y Niñas, como un piso mínimo para los países que adhieren a ella, tal como lo realizado Chile. A modo de ejemplo, en su Artículo N°2, la Convención señala:

Los Estados Partes respetarán los derechos enunciados en la presente Convención y asegurarán su aplicación a cada niño sujeto a su jurisdicción, sin distinción alguna, independientemente de la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, la opinión política o de otra índole; el origen nacional, étnico o social, la posición económica, los

impedimentos físicos, el nacimiento o cualquier otra condición del niño, de sus padres o de sus representantes legales (Unicef, sf, p. 3).

Actualmente, existe la Ley de Inclusión Escolar N°20.845, que en su Artículo N°1, Letra K, en Chile, que expone lo siguiente: “Asimismo, el sistema propiciará que los establecimientos educativos sean un lugar de encuentro entre los y las estudiantes de distintas condiciones socioeconómicas, culturales, étnicas, de género, de nacionalidad o de religión” (MINEDUC, 2015).

Todo lo antes mencionado es fundamental, ya que los establecimientos deben generar las instancias para que se gestionen todo tipo de condiciones, para el estudiantado sean respetados según sus distinciones y aceptados desde sus diferencias. Cabe señalar que esto es solamente un somero acercamiento a la temática, quedando importantes desafíos pendientes, por ejemplo, el diseño, la implementación y evaluación del proceso educativo en las aulas.

Por su parte Pinto (2021) expone lo siguiente:

Asumir el rol educativo con perspectiva de género, especialmente en la primera infancia, implica reflexionar críticamente, a nivel nacional, pero especialmente desde los propios equipos educativos, sobre la identidad profesional docente de educadoras de párvulos. (p.134)

Es fundamental en el contexto educativo, el manejo conceptual para evitar generar discriminación y/o invisibilización en los procesos identitarios, donde la actualización y la formación del profesorado, es una de las primeras gestiones de los establecimientos, para desde ahí ir construyendo la aceptación y la inclusión, repercutiendo en el aula.

Sobre la temática de género y el ciclo de educación Parvulario/a, las investigaciones a nivel nacional son bastantes escasas, siendo una preocupación para la presente investigación y, por lo tanto, también un desafío. El Ministerio de Educación expone:

Actualmente no existen estudios que permitan generalizar conclusiones respecto de la existencia, alcance y frecuencia de prácticas pedagógicas trasmisoras de sesgos de género, tanto de las educadoras como del personal técnico y asistentes de la educación de este nivel. Urge identificar, describir y cuantificar, los sesgos de género en el aula y los espacios de aprendizaje de los/as párvulos, porque es bien sabido que los procesos de socialización de género se comienzan a desarrollar en la primera infancia (Ministerio de Educación, 2015, p. 13).

A nivel nacional, desde el año 2015 está a disposición el Plan sobre Igualdad de Género. En cuanto a la Educación Parvulario/a, se enfatiza en el “Resguardo de lenguaje inclusivo, detección de estereotipos, desarrollo de la identidad, entre otros, en la actualización de las bases curriculares, programas pedagógicos, materiales pedagógicos y marcos orientadores para los equipos educativos” (Ministerio de Educación, 2015, p. 28).

Cabe señalar la importancia del lenguaje inclusivo en la sala de clases, donde las particularidades de quienes interactúan en los centros, sean parte del proceso educativo, desde ahí ir construyendo realidades. Por ejemplo, la labor docente es clave, para poder ir generando: pruebas, guías, actividades, etc., desde la inclusión del género, por otro, ir utilizando las palabras y discursos necesarios en la sala de clases, tanto por

medio de las instrucciones, actividades, evaluaciones entre otras, desde una perspectiva de género.

La familia y escuela son binomios claves en la conformación de los procesos identitarios, (no únicos), siendo la familia en su amplia concepción, quien genera espacios internos para la formación del género. Un importante desafío es el vínculo con otros grupos, pues es ahí donde la escuela juega un papel relevante y donde se determinan roles de géneros, actitudes, comportamientos históricos, que pueden marcar ciertas tendencias emocionales o sociales, claves en la formación del individuo. Siendo un importante acercamiento a un nuevo espacio social, la educación formal y sus educadores generaran a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje importantes transformaciones sociales del estudiantado.

La formación inicial está al debe tanto en las Universidades como en los Institutos Profesionales, en palabras de Pinto (2021):

Existen evidencias que demuestran que se continúan perpetuando sesgos y estereotipos de género desde la primera infancia, tanto en formación inicial docente como en desarrollo profesional y prácticas pedagógicas en educación inicial. (p.124)

En relación al currículum explícito propuesto desde el MINEDUC (considerándolo como un piso mínimo de acción por parte de la comunidad educativa) genera la instancia para la educador/a en la formación desde la perspectiva de género, a partir del trabajo por medio de materiales educativos no sexistas, el uso de un lenguaje donde todos y todas se sientan parte del proceso, la valoración del autoconcepto y el reconocimiento de los procesos identitarios.

En relación al currículum oculto, la perspectiva de género se ve totalmente beneficiada, pues es el espacio no formal donde se pueden trabajar ciertas temáticas de interés para los y las docentes, como la generación de actitudes, la creación de discursos. Sobre el uso de los espacios se puede trabajar desde algo tan básico como la decoración, hasta la apropiación de dichos espacios, según la concepción identitaria y la visibilización de cada uno de las y los actores educativos.

Por su parte, la Revista Docencia (2017), del Colegio de Profesores en Chile, interpela las demandas actuales de la educación:

La demanda que se expresa hoy día respecto de una educación no sexista, no sólo nos parece válida, sino que además legítima y necesaria para que escuelas, liceos y universidades, se forjen como espacios que realmente contribuyan a la democracia y a la equidad en el país (p. 13)

Por consiguiente, es fundamental el desafío de incluir las demandas sociales, generando instancia que permean desde las aulas a la sociedad la perspectiva de género.

## Metodología

---

Para la presente investigación, se realizó será desde el enfoque cualitativo y el paradigma interpretativo. El diseño muestral, es no probabilístico, están determinadas las personas. El universo, es el Colegio de Conchalí, la Muestra serán dos docentes

**Tabla 1**

Identificación de las participantes

<b>Criterio</b>	<b>Educadora N°1</b>	<b>Educadora N°2</b>
1. Edad	54	42
2. Título	Educadora de Párvulos	Educadora de Párvulos y diferencial
3. ¿Cuántos Años de experiencia Laboral?	28	15
4. ¿Desde cuándo trabaja en este colegio?	4	6

El procedimiento de la recogida de dato, es por medio de instrumentos de la entrevista semiestructurada, que se enfoca en tres dimensiones de análisis: datos del entrevistada, proceso de enseñanza- aprendizaje en las etapas, pre-activa (planificación de la clase) activa (la clase) post activa (después de realizar clases) y, por último, manejo conceptual.

### **Discusión de datos y/o evidencias.**

Después de la realización de las entrevistas a las educadoras, las principales evidencias obtenidas en relación a las perspectivas de género son las siguientes:

- 
- Las categorías de análisis y los códigos en la presente investigación según los objetivos antes planteados por medio de las entrevistas a las educadoras.
- 
- La siguiente tabla, presenta los objetivos y las categorías y códigos de análisis de las entrevistas realizadas.

**Tabla 2**

- Objetivos, categorías y códigos de análisis

<b>Objetivos específicos</b>	<b>Categorías</b>	<b>Códigos</b>
Comprender las perspectivas de géneros en el proceso enseñanza-aprendizaje	1. Pre-activa 2. Activa 3. Post-activa	1.1 Intencionalidad 1.2 Disposiciones ministeriales 2.1 Currículum oculto 3.1 Reflexiones colectiva
Identificar los conocimientos de las docentes sobre las perspectivas de género.	4. Conocimientos	4.1 Capacitaciones 4.2 Perspectivas de géneros

En relación al primer objetivo específico, en la categoría pre activa, las docentes exponen que no existe una intencionalidad en el momento de diseñar con el equipo, las planificaciones Educadora N°1 expresa “de la previa, no, no cuando estamos planificando no, no lo pienso desde ahí, o sea, si tiene que ver si algo aparece claro, pero no como a priori de considerarlo”. Frente a lo antes expuesto, la educadora N°2 “Utilizan los contenidos mínimos que están usando el Ministerio. Cierto aparte, nosotros le damos un enfoque con respecto a lo que ellos quieren aprender”. Ambas educadoras expresan que no establecen una intencionalidad en la etapa previa a la realización de las clases, sin desconocer la importancia de la perspectiva de género especialmente.

Por otro lado, en correspondencia con la categoría activa (realización de la clase) las docentes exponen que no establecen intencionalidad, sin embargo, establecen correcciones en situaciones emergentes, basadas en sus conocimientos y desde lo espontaneidad. La Educadora N°1 expone:

Claro es que como te decía, no hay, no hay como una, sinceramente intencionalidad de que la perspectiva de género sea algo que se evidencia, sino que es en una precaución de no caer en estereotipos y de una corrección frente a alguna algún comentario o algún gesto de que de que, por ejemplo, de repente en el patio de las niñas dicen que la casita es sólo para las niñas, se adueñan de la casita entonces, frente a esta situación que obviamente no había sido ni planificada ni pensada, hay una acción que se ve inmediato de conversar, decir que todos tienen derecho de la casita, que la casita de niños, ni de niñas de todo lo que se comparte y se va, digamos como ahí, sembrando esa esa idea de igualdad que debe tener.

Por último, en relación a la categoría post activa (después de realizar la clase), las docentes exponen que realizan reflexiones colectivas, a pesar de no estar expresado en las planificaciones consideran la importancia de instancia. La Educadora N°2 expone:

Hoy estamos viendo las vocales, así como vocales que se viene, dijo la O de la olla de que cocina mi mamá. también se dijo... a esos sí, pero hoy a la olla y cocina porque mi papá hace en la casa y le queda muy rico y usa una olla también. No estaba escrito, pero obviamente estamos atentas por la experiencia, a corregir este tipo de cosas, tampoco le llamamos corregir, pero es como en el minuto de respuesta, porque cuando ya pasó la vieja, ya no sirve.

En relación al segundo objetivo específico, ambas docentes frente a las capacitaciones expresan la importancia y urgencia de realizar, desde un piso común conceptual y establecer planificaciones consentida y no desde la espontaneidad. La

Educadora N°1 expresa “conversamos mucho de buena voluntad, no puede ser ósea mucho de interés, mucho del sentido común que es importante, pero es necesario aunar criterios”. Por consiguiente, la enseñanza-aprendizaje no puede quedar a voluntades. Complementa la Educadora N°2 en relación a la ejecución de las capacitaciones deben ser desde acciones prácticas que se puedan llevar al aula “no me gustó a mí, personalmente, prácticos así siempre la práctica”. Ambas valoran la importancia de la perspectiva de género, faltan muchos conocimientos e implicancia ministerial.



## Referencias bibliográficas.

---

Acuña, E. y Montecino, S. (2017). Bases para una educación no sexista. *Docencia, Volumen (XXII). Colegio de Profesores*.  
[http://revistadocencia.cl/web/images/ediciones/Docencia\\_62.pdf](http://revistadocencia.cl/web/images/ediciones/Docencia_62.pdf)

Ley N°20.845 (2011). Ley de Inclusión Escolar N°20.845 Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172>

Ministerio de Educación. (2001). Bases Curriculares de la Educación Parvularia. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/240/MONO-40.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ministerio de Educación. (2015). Educación para la Igualdad de género 2015-2018. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/490>

Unicef. (sf). Conversión sobre los Derechos de los Niños <https://www.unicef.org/chile/los-ni%C3%B1os-ni%C3%B1as-y-adolescentes-tienenderechos#:~:text=La%20Convenci%C3%B3n%20sobre%20los%20Derechos%20del%20Ni%C3%B1o%20busca%20promover%20en,Asamblea%20General%20de%20Naciones%20Unidas.>

Pinto Wong, A, Jiménez Guerra, R., Salazar Alvear, D. y Valenzuela Araya, A. (2021). Educación Parvularia en Chile y Enfoque de Género ¿sexismo en Educación inicial? *Revista Del IICE*, (49), 123-138.  
<http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/10452>

## 1.2. EXPERIENCIA EDUCATIVA

### 1.2.1. LA ATENCIÓN Y ACOMPAÑAMIENTO AL ALUMNADO TRANS Y/O ALUMNADO CON UN COMPORTAMIENTO DE GÉNERO NO NORMATIVO EN CASTILLA Y LEÓN

*M<sup>a</sup> Eugenia Martín Domínguez Dialogasex-Asociación de Sexología  
(España)*

#### **Resumen:**

La presente comunicación presenta la experiencia recogida con la implementación del documento “Orientaciones para la atención educativa y acompañamiento al alumnado en situación de transexualidad” de Castilla y León, atendiendo y acompañando tanto al alumnado en situación de transexualidad y/o con un comportamiento de género no normativo, como a sus familias y al profesorado en los centros educativos de la Comunidad Autónoma.

La experiencia recoge las medidas de prevención e intervención llevadas a cabo basándose en la singularidad de cada caso, dada la heterogeneidad que presentan las personas trans\* en la manifestación de su identidad y su expresión de género. Además, recoge una metodología de intervención integral que trata de atender a toda la comunidad educativa.

Por último, a partir de la aplicación en centros educativos, se han comprobado algunas carencias, como el desconocimiento de esta realidad, por lo que se incluyen propuestas de mejora relacionadas con una mayor formación y dotación de herramientas para poder abordar esta realidad.

**Palabras clave:** transexualidad, identidad sexual, expresión de género, inclusión.

#### **Objetivos**

---

- Sensibilizar a la comunidad educativa sobre la transexualidad.
- Aclarar conceptos básicos sobre orientación e identidad sexual y expresión de género.
- Conocer el documento “Orientaciones para la atención educativa y acompañamiento al alumnado en situación de transexualidad” de Castilla y León”.
- Acompañar al alumnado Trans\* teniendo en cuenta su biografía sexual y respetando sus ritmos.
- Dotar al profesorado de herramientas para atender y acompañar al alumnado Trans\*
- Acompañar a las familias en el proceso de sus hijos e hijas.

#### **Introducción**

---

Una escuela inclusiva debe reconocer la diversidad de su alumnado y sus familias, así como dar respuesta a las distintas necesidades que presentan, ofreciendo un espacio seguro donde todas las personas se sientan protegidas, reconocidas y valoradas.

La identidad sexual hace referencia a la vivencia íntima que una persona tiene sobre sí misma en cuanto a sentirse hombre, mujer, o de un género no-binario, así como de la vivencia social del género en aspectos como la vestimenta, el lenguaje u otras pautas de comportamiento que se identifican con la socialización en alguno de los géneros.

Es importante recordar que la identidad sexual comienza a desarrollarse entre los 2 y los 7 años, por tanto, es posible que en esta etapa pueda darse una identidad o expresión de género no acorde con el sexo asignado al nacer, lo que se conoce como transexualidad.

La realidad de las personas en situación de transexualidad o con expresión de género no normativa forma parte de la diversidad del ser humano y hemos de tener en cuenta que no son un colectivo homogéneo ni en la manifestación de su identidad en el ámbito social ni en sus necesidades.

La transexualidad ha existido, con diferentes expresiones y realidades, en todas las culturas y épocas de la Historia, por lo que sabemos que siempre ha habido alumnado transexual y/o con un comportamiento de género no normativo, en nuestras aulas. Sin embargo, ha sido en la última década, cuando se ha comenzado a atender a este alumnado en los centros educativos.

En Castilla y León, aunque ya había habido alumnado en las aulas, y el profesorado se había buscado la forma de atender sus necesidades recurriendo a protocolos elaborados en otras comunidades, por primera vez se contempla la atención a este alumnado en el II Plan de Atención a la Diversidad a partir del cual se elabora un documento que recoge las orientaciones para la atención y acompañamiento del alumnado en situación de transexualidad y/o comportamiento de género no normativo. Es importante distinguir entre estas dos situaciones: alumnado transexual (tiene que ver con la identidad sexual), y alumnado con una expresión de género no normativa (tiene que ver con los roles de género).

## Metodología

---

La metodología llevada a cabo en las intervenciones es por un lado sistémica, puesto que se ha de trabajar con toda la comunidad educativa y humanista en tanto que lo importante es el bienestar del alumno/a en situación de transexualidad, y desde las necesidades que nos manifieste el centro acompañará al alumno poniendo en marcha medidas organizativas y educativas.

Este acompañamiento se desarrolla en las siguientes fases:

- 1) La comunicación de la situación de transexualidad de un alumno/a por cualquier miembro de la comunidad educativa. Esta puede ser por el propio alumno/a, por la familia, por alguien del equipo docente...
- 2) Valoración de la situación y toma de decisiones en coordinación con la familia y el propio alumno/a.
- 3) Plan de actuación: que recogerá las medidas de prevención que abarca la sensibilización y formación de la comunidad educativa y las medidas de intervención como son medidas organizativas y educativas que se van a llevar a cabo en el centro y quiénes las van a llevar a cabo
- 4) Seguimiento y evaluación de las medidas que se han puesto en marcha

## Resultados y discusión

---

Es evidente la diversidad sexual existente en las personas por el hecho de ser sexuadas, lo que pretendemos con la atención y acompañamiento al alumnado Trans es ayudar a conseguir su bienestar personal desde la identidad y la biografía sexual que cada persona elija tener, ofreciendo formación y prestando las ayudas necesarias para transitar adecuadamente por sus propias biografías.

Los resultados de las intervenciones muestran algunos datos:

El desconocimiento de la transexualidad por parte del profesorado.

La presunción de la cisheteronormatividad de nuestro alumnado, profesorado y familias.

La anticipación de situaciones problemáticas por la implantación de medidas organizativas y educativas que den respuesta a las necesidades del alumnado en situación de transexualidad (utilización de baños y vestuarios, cambio de nombre en los documentos de centro, sensibilización al resto del alumnado...)

Miedo por parte del tutor/ra a que las otras familias protesten por abordar estos temas con sus hijos/as

## Conclusiones y propuestas de mejora

---

Los centros que han aplicado las orientaciones para la atención y acompañamiento del alumnado Trans han relatado la naturalidad con que han fluido las intervenciones, que dependiendo de cada caso se han realizado con el alumnado, con el claustro de profesores/as y con las familias, contribuyendo a una mejora de la convivencia.

Les ha servido para conocer las diferentes identidades y orientaciones sexuales, aceptando la propia y respetando las de las demás personas, les ha ayudado a identificar y analizar críticamente los estereotipos y roles de género y su carácter construido con el fin de prevenir el sexismo, la homofobia o la transfobia.

De la experiencia recogida de la intervención en los diferentes centros planteamos las siguientes propuestas de mejora:

Formación del profesorado en esta realidad.

Conocimiento de los recursos existentes en Castilla y León.

Coordinación con las entidades sociales especializadas en diversidad sexual.

Contemplar la figura de profesionales de la sexología para el acompañamiento a toda la comunidad educativa.

Fomentar una respuesta integral y coordinada a todas las personas implicadas en el proceso: alumnado, profesorado y familias.

## Referencias bibliográficas.

---

Acuerdo de la Junta de Castilla y León, por el que se aprueba el II Plan de Atención a la Diversidad en la Educación de Castilla y León 2017-2022 (Acuerdo 29/2017, 15 de junio). Boletín Oficial de Castilla y León, núm. 115, 2017, 19 de junio. Referencia: BOCYL-D-19062017-16

- De la Cruz, C. (2003). Educación de las sexualidades. Los puntos de partida de la Educación Sexual. *Revista Española de Sexología*, 119.
- Gavilán, J. (2016). *Infancia y Transexualidad. La catarata*
- Instrucción de 23 de octubre de 2018, de la Dirección General de los Registros y del Notariado, sobre cambio de nombre en el Registro Civil de personas transexuales. Boletín Oficial del Estado núm. 257, 2018, de 24 de octubre. Referencia BOE-A-2018-14610
- Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre). Boletín Oficial del Estado núm. 340, 2020, 30 de diciembre. Referencia: BOE-A-2020-17264.
- Ley reguladora de la rectificación registral de la mención relativa al sexo de las personas. (Ley 3/2007, de 15 de marzo). Boletín Oficial del Estado núm. 65, 2007, de 16 de marzo. Referencia BOE-A-2007-5585
- Mayor, A. (2020). *Tránsitos. Comprender la transexualidad infantil y juvenil a través de los relatos de madres y padres*. Bellaterra
- Missé, M. (2013). *Transexualidades: otras miradas posibles*. Egales Editorial
- Missé, M. (2018). *A la conquista del cuerpo equivocado*. Egales Editorial
- Platero, R. Lucas (2014). *Trans\*sexualidades. Acompañamiento, factores de salud y recursos educativos*. Bellaterra.
- Puche Cabezas, L y Moreno Cabrera, O. (2013). *Transexualidad, adolescencia y educación: miradas multidisciplinares*. Egales Editorial
- Sáez, S. (2003). Los caracteres sexuales terciarios. Procesos de sexuación desde la teoría de la intersexualidad. *Revista Española de Sexología*, 117-118.
- Sánchez Sáinz, M. (2010). *Cómo educar en la diversidad afectiva, sexual y personal en Educación Infantil*. Catarata.
- Sánchez Sáinz, M. (2019). *Pedagogías Queer, ¿Nos arriesgamos a hacer otra educación?* Catarata

## 1.2.2. RADIO SOCIAL PARA PROMOVER VALORES RELACIONADOS CON LA IGUALDAD, LA CULTURA DE LA PAZ, Y LA DIVERSIDAD; Y PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO

*María Encarnación Quesada Herrera (Universidad de Granada-Centro Interdisciplinar de Estudios de Género, Universidade de Lisboa, Portugal); Teresa Janela Pinto (Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade de Lisboa).*

### **Resumen:**

Esta experiencia de comunicación comunitaria generada, de forma colaborativa y participando toda la comunidad educativa, consiste en la creación de una radio social con la finalidad de generar un recurso pedagógico para promoción de la igualdad, la diversidad y la prevención de la violencia de género. La metodología ha sido la investigación-acción-participación, donde el alumnado ha sido el sujeto activo de todo el proceso. Hemos llevado a cabo talleres de género, comunicación, radio y uso de las nuevas tecnologías al profesorado, alumnado y familias. Como resultado hemos obtenido un audio-cuento, píldoras informativas, tres programas de radio y un *Manual de acompañamiento para una radio comunitaria desde la perspectiva de género*, generando un gran interés del alumnado y un acercamiento creativo a las cuestiones de género; y la sustentabilidad del proyecto con la generación de material replicable y reproducible.

**Palabras clave:** género, comunicación social, herramienta pedagógica

### **Objetivos**

---

General:

-Crear una radio social como recurso pedagógico para desarrollar contenido curricular relacionado con la promoción de valores igualitarios, cultura de la paz y la diversidad; y prevención de la violencia de género

Específicos:

-Desarrollar una metodología activa participativa crítica y solidaria para incorporar conocimientos relacionados con los valores expuestos

-Generar el trabajo cooperativo, fomentando la creatividad y desarrollar inteligencias múltiples tanto interpersonales como intrapersonales

-Utilizar las temáticas de desigualdades de género, paz, diversidad y prevención de violencia de género para desarrollar competencias lecto-escritoras y de expresión oral: organizar y seleccionar contenidos, redactar guiones radiofónicos, debatir, reflexionar...

-Crear un sentido comunitario de la comunicación, identificando voces y formas diversas de comunicar que mantengan la identidad de sus territorios, formas de expresión propias de la edad, temáticas de interés local, así como una adecuada y responsable comunicación en las redes sociales para prevenir los distintos tipos de acoso sexual y violencia de género en las redes.

## Introducción

---

Esta experiencia ha sido llevada a cabo por María Encarnación Quesada Herrera y Diego Ernesto Fernández Fajardo durante el curso académico 2020-2021 en el Centro Educativo de Infantil y Primaria “El Zargal”, organizado por el municipio de Cenes de la Vega y financiado por los Fondos del Pacto de Estado contra la Violencia de Género de la Junta de Andalucía.

La programación radiofónica facilita al máximo la transversalidad de contenidos y riqueza temática, garantizando su encaje dentro de los objetivos curriculares y competencias básicas, con especial incidencia en la lingüística, la cultura, el desarrollo artístico y la autonomía e iniciativa personal. El desarrollo de estas competencias está intrínsecamente relacionado con el desarrollo y promoción de valores desde una perspectiva humanística.

En la actualidad, la incorporación de la juventud a la navegación en Internet es cada vez más prematura, se crean nuevos contenidos informativos y también nuevos formatos que los reproducen y retransmiten.

Las referencias culturales, el estilo de trabajo y las fuentes de conocimiento a las que se dirigen la juventud en sus estudios, están cambiando. Este adelanto actual en la iniciación de la juventud a las tecnologías de la información y comunicación involucradas en la Web 2.0 coincide con el progresivo auge del volcado a la red de contenidos preparados por quienes los consumen. Así, han aparecido también nuevas formas de sexismo y de discriminaciones de género, como el aumento del control a través de las nuevas tecnologías en el ámbito de la violencia de género, el acoso sexual a través de las redes, el sexting<sup>2</sup>, stalking<sup>3</sup>, grooming<sup>4</sup> o ciberacoso<sup>5</sup> (Quesada-Herrera, 2021).

Es un hecho, que las nuevas tecnologías están definitiva y masivamente presentes en la vida extraescolar y en la intimidad del estudiantado de cualquier ciclo.

Proponemos llevar a cabo una radio social a través de las herramientas Web 2.0 (técnica, colaboración, composición de guiones, redacción y locución, ritmo y atención durante una emisión en directo) como vehículo para la promoción de la igualdad y la prevención de la violencia de género. Es la conjunción de un trabajo transversal desde la perspectiva de género en cuanto al desarrollo de capacidades lecto-escritoras y de comunicación social, y por otro lado la adquisición de herramientas de promoción de los valores expuestos.

Profesorado, estudiantado y familias se reúnen en torno a un proyecto creativo, toda la comunidad educativa son autores y autoras en primera persona de un verdadero aprovechamiento pedagógico del uso de las TIC. Se manejan y entrecruzan contenidos

---

<sup>2</sup> consiste en el envío de contenidos de tipo sexual, producidos generalmente por la persona que los remite, a otra u otras personas por medio de teléfonos móviles

<sup>3</sup> es el hostigamiento continuado que se realiza sobre otra persona y que conlleva fines afectivos-sexuales

<sup>4</sup> es la acción con contenido sexual por parte de una persona adulta

<sup>5</sup> Son Falsas acusaciones, vigilancia, amenazas, robo de identidad, daños al equipo de la víctima o a la información que en él contiene, uso de la información robada para acosar a la víctima, mensajes acusatorios o vejatorios

curriculares, y mejoran y amplían las competencias básicas con un gran potencial añadido, sinergias dinámicas en el propio centro escolar.

Por otro lado, que el alumnado sea el principal sujeto activo del proyecto, hace que el impacto de los objetivos sea aún mayor.

## Metodología

---

En el mundo actual hay una relación entre los medios de comunicación y el poder establecido desde el patriarcado, además, ejerce una enorme influencia sobre nuestro sistema de creencias, realidades observables, construcciones sobre el mundo, o sobre nuestras subjetividades, así como de nuestras relaciones.

Todos ellos tienen la capacidad de reproducir imágenes, transmitir y multiplicar hechos y acontecimientos de la vida cotidiana y pública, modificar y potenciar estructuras mentales e imaginarios colectivos, así como perpetuar estereotipos y creencias, así se adscriben a modelos masculinos y femeninos, perpetuando los roles sexistas de manera estática y natural, y mostrando las relaciones jerárquicas de poder entre hombres y mujeres.

Así, el género, como categoría de análisis constituye un elemento básico a la hora de abordar el estudio de la comunicación, aunque en nuestra experiencia se trata de hacer un uso y también apropiación de la comunicación (social) para la incorporación de valores igualitarios.

La comunicación social-comunitaria es una vía para promocionar discursos y prácticas desde un análisis crítico y desde diferentes actores/as y formatos.

"Comunidad y comunicación tienen la misma raíz: *communis*. *Munus* en latín antiguo significaba regalo. *Communis*, intercambio de regalos. Dar y recibir. Dar para recibir. Porque el intercambio exige reciprocidad. Cuando el intercambio se hacía al interior de un mismo círculo, se hablaba de una comunidad, un conjunto de personas que ponen en común lo que tienen. Que comparten. Que están unidas por una alianza de ayuda mutua. De colaboración y de afecto. Y comunicar, ¿qué significa entonces? Es la acción de dar y recibir esos regalos. En la comunicación lo que intercambiamos son palabras. Y esas palabras van formando, poco a poco, una comunidad de ideas y valores. El término comunitario tiene la misma raíz. Una radio comunitaria —de señal abierta o en la web— no es otra cosa que una comunidad que hace comunicación. Un equipo de personas que tiene un proyecto común, que intercambia con la audiencia el mejor de los regalos: **la palabra.**" (López, 2015:11)

La cotidianeidad rompe con la dicotomía de los grandes espacios público y privado, eje importante para el análisis de género, donde las mujeres generalmente aparecemos representadas en el ámbito privado y los roles con los que aparecemos en el ámbito público siempre son más cuestionados que lo de los varones. Lo comunitario nos acerca a lo que nos rodea, marca los temas que son importantes para cada grupo humano, estableciendo la horizontalidad tanto para quienes participan, siendo un espacio donde lo simbólico de lo femenino y masculino puede ser analizado desde nuestras realidades más cercanas y donde el ámbito privado tiene la posibilidad de aparecer de manera significativa y significativa.

El que los y las menores formen parte de la comunicación social conlleva un empoderamiento, un nuevo espacio por habitar desde donde proyectar sus cotidianidades, pero también para repensarse desde ese espacio, sus masculinidades, sus femineidades, sus relaciones con la comunidad, sus miedos y sus potencialidades.

La comunicación social nos ha permitido el encuadre metodológico para llevar a cabo las acciones propuestas a través de la investigación-acción-participación:

“Es aquella metodología basada en un enfoque globalizador centrado en el desarrollo de capacidades generales, a través de procedimientos y actitudes científicas; en esta metodología la persona que instruye es coordinadora, en este caso, del aula y el alumnado es el que ocupa el papel central, que al estar en contacto directo con el medio su aprendizaje es autónomo y está basado en el descubrimiento (Salas, 2003). Pone su eje de atención y de acción en el aprendizaje del alumnado, e integra lo relacional y lo emocional con lo cognitivo y lo académico, haciendo posible la unión entre razón y emoción. Son prácticas de enseñanza - aprendizaje que involucran a las personas en su proceso de aprender, fortalecen los mecanismos de comunicación mediante el encuentro interactivo entre las personas y provocan un aprendizaje más consistente y profundo (Tello y Mainardes, 2012)”. (Quesada-Herrera, Fuentes-Lara, 2020).

Siguiendo esta metodología, y situando en el centro al propio alumnado, respetando sus inquietudes, formas de expresarse, respetando sus silencios en las emisiones, sus risas y emociones, empoderándose desde sus identidades, hemos llevado a cabo las siguientes actuaciones:

Interpretación a través de marionetas del cuento “Acacia y el Viento”, en los grupos de infantil y primer ciclo de primaria, siendo un total de 8 sesiones. Se interpretó de manera colaborativa, grabando las voces del alumnado e invitándolo a imitar todas las onomatopeyas que aparecían. Como resultado final se editó el cuento incorporando la participación del alumnado.



En los dos grupos de tercer ciclo de primaria hemos llevado a cabo un taller sobre promoción de la igualdad y prevención de la violencia de género en cada uno de los grupos y otros dos talleres por grupo sobre técnicas básicas radiofónicas, locución y elaboración de guiones.

De estos grupos se conformó un grupo de voluntarios y voluntarias para la dirección, ejecución y emisión en vivo de un programa de radio sobre el 8 de marzo, que fue emitido en Radio Almaina, una radio libre de la ciudad de Granada.

Tanto el profesorado como el alumnado de los grupos de quinto de primaria participaron en una divertida jornada de elaboración de píldoras informativas sobre prevención de violencia de género, previamente el profesorado recibió un taller formativo sobre el uso de las nuevas tecnologías con fines radiofónicos o de producción sonora.

Herramientas pedagógicas y técnicas  
para la elaboración de píldoras  
coeducativas

Taller dirigido al profesorado  
22 de marzo a las 17h  
Inscripción en la dirección del centro CEIP El Zargal

Financiado por el Ministerio de Presidencia,  
Relaciones con las Cortes e Igualdad para el desarrollo  
del Pacto de Estado contra la Violencia de Género

GOBIERNO DE ESPAÑA MINISTERIO DE LA PRESIDENCIA, RELACIONES CON LAS CORTES E IGUALDAD  
Pacto de Estado  
Junta de Andalucía  
Cenes de la Vega

También se llevó a cabo una formación on line conjuntamente y de manera voluntaria del alumnado con su progenitor/a o tutor/a con los siguientes contenidos:

Taller on line de radio comunitaria  
dirigido al alumnado de 5º y 6º del  
CEIP EL ZARGAL y sus familias

14, 21, 28 de abril y 5 de mayo de 18 a 19.15  
Inscripciones al email: [programaviolenciacenes@gmail.com](mailto:programaviolenciacenes@gmail.com)

Finalizaremos con la emisión de un programa de radio

El Ayuntamiento de Cenes de la Vega en colaboración con el CEIP El Zargal y financiación del Pacto de Estado contra la violencia de género organiza este taller

GOBIERNO DE ESPAÑA MINISTERIO DE LA PRESIDENCIA, RELACIONES CON LAS CORTES E IGUALDAD  
Pacto de Estado  
Junta de Andalucía  
Cenes de la Vega

**Objetivos:**

- Promocionar la igualdad y la diversidad
- Conocer las características de la comunicación comunitaria
- Conocer e implementar técnicas de grabación en formato radial
- Construir de manera colectiva un producto sonoro tipo podcast

**Destrezas:**

- Fortalecimiento de habilidades de comunicación asertiva
- Potenciar habilidades del manejo de la tecnología con enfoque radial
- Conocer dinámicas colectivas que favorezcan la interacción grupal y la resolución de conflictos

**Contenidos:**

- Igualdad y diversidad como estrategias de comunicación comunitaria
- Estrategia de producción radial con herramientas básicas
- Difusión de productos sonoros en redes sociales
- Características técnicas y usos de los formatos de sonido digital

Tras el curso las familias participantes elaboraron y emitieron un programa de radio con los principios de la comunicación social y sobre distintos aspectos sobre la igualdad de género.

Finalmente, tras todo el proceso generamos un manual de acompañamiento, para que todo el proceso pudiera ser replicado, y por lo tanto una buena práctica, tras la finalización del proyecto: *Manual de acompañamiento para una radio comunitaria desde la perspectiva de género.*

## Resultados

---

Ha habido dos tipos de resultados, aquellos que se han generado a través de la experiencia vivida y aquellos que han generado un material coeducativo susceptible de ser replicable, junto con el manual de acompañamiento.

Garantizar la sustentabilidad del proyecto a través de estos materiales es fundamental, ya que supone un trabajo con capacidad de generar un mayor impacto en la población a la que va dirigido.

Los resultados a través de las vivencias los hemos analizado a través de las evaluaciones tras cada actividad y nuestra observación participante.

El clima de trabajo ha sido en todo momento alegre, cordial y entusiasta lo que ha favorecido el proceso de aprendizaje, así como un acercamiento a las cuestiones de género desde nuestra cotidianeidad.

Hemos roto con el aprendizaje directivo y jerárquico, convirtiéndolo en circular, invirtiendo la imposición del conocimiento de manera patriarcal. El alumnado ha observado cómo el profesorado también se ha inmiscuido en el caminar de la formación y el conocimiento junto con ellos y ellas mismas. En la formación familiar el efecto ha sido el mismo, además de la posibilidad de reforzar lazos materno y paterno filiales en espacios formativos compartidos, debatiendo en familia asuntos de género.

En relación a los resultados de recursos coeducativos tenemos:

- Dos programas de radio
- Un banco de píldoras informativas
- Un audio cuento "Acacia y el viento"
- Un *Manual de acompañamiento para una radio comunitaria desde la perspectiva de género.*

## Conclusiones y propuestas de mejora.

---

Tanto el objetivo general como los objetivos específicos se han cumplido, por lo que podemos afirmar que tanto la metodología llevada a cabo como las acciones implementadas han sido pertinentes para el proyecto.

Es necesario crear nuevos caminos para incorporar la perspectiva de género en el ámbito educativo más adecuados a los intereses del alumnado, a sus edades y a sus realidades, generando de manera participativa contenidos y vías de divulgación de los mismos.

Así, también afirmamos que la comunicación social o comunitaria ha sido una estrategia adecuada para llevar a cabo acciones pedagógicas creativas y la promoción de valores igualitarios y la prevención de la violencia de género.

En cuanto a las propuestas de mejora proponemos es la posibilidad de realizar un seguimiento sobre su réplica para poder valorar la sustentabilidad real del proyecto, así como trasladarlo a otro centro educativo para poder evaluar e investigar si realmente se trata de una buena práctica.

### Referencias bibliográficas

---

- Cabello Ruíz, Inmaculada (2015). Comunicación para la transformación social desde los Feminismos. Córdoba: Mujeres en Zona de Conflicto
- Colmenares, Ana Mercedes (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción: Voces y Silencios. *Revista Latinoamericana de Educación*, Vol. 3, No. 1, 102-115
- López Vigil, José Ignacio (2015). *Pasión por la radio. Capacitación de capacidad@s*. Licencia Creative Commons. ISBN-978-9942-21-395-2. Quito Ecuador
- Quesada Herrera, María Encarnación (2021). Guía para la promoción de las relaciones afectivas y sexuales saludables y detección y prevención de la violencia sexual, dirigida a profesionales que trabajan con jóvenes. Ayuntamiento de Ceuta
- Quesada Herrera, María Encarnación y Fuentes Lara, Cristina (2020). Acoso sexual callejero: estudio de caso en los centros educativos de Granada, en *Cartografía de los micromachismos : dinámicas y violencia simbólica*, Madrid : Dykinson

### 1.2.3. IDENTIFICANDO Y DECONSTRUYENDO ESTEREOTIPOS DE GÉNERO. UNA EXPERIENCIA EN LAS AULAS DE PRIMARIA.

*Raquel Martí Signes (UNED Dénia, España);  
Lorena Pérez Sánchez (UNED Dénia, España);  
José Salvador Monserrat Crespo (UNED Dénia, España) & Antoni Casasempere-Satorres (UNED Dénia, España)*

#### **Resumen:**

Con la finalidad de llevar a cabo una correcta intervención coeducativa en las aulas de tercer y cuarto curso de Educación Primaria, se lleva a cabo una evaluación inicial (pre-test) para identificar si niños y niñas siguen asociando objetos cotidianos como exclusivos de niñas o de niños, o si, pueden ser utilizados tanto por niños como por niñas. Para ello, se proporciona a los/as 81 niños y niñas participantes, de los cuales 51,85% son niños y un 48,15% niñas, una serie de imágenes relacionadas con objetos tradicionalmente estereotipados por la sociedad, como pueden ser juguetes, colores, utensilios del hogar, etc. Tras los resultados obtenidos, se pone en práctica la herramienta coeducativa "Partieduca: Coe y Duca, desmontan estereotipos de género", ajustada a las necesidades detectadas y a la edad del alumnado. Tras la intervención, se realiza un post-test que permite evaluar cuán efectiva es la herramienta utilizada. Los datos recogidos fueron analizados mediante un análisis de contenido cualitativo y los resultados de la comparativa entre pre-test y post-test permitieron evaluar la intervención educativa como positiva, ya que, tras la intervención, aumentaron las puntuaciones que asignaban objetos para el uso tanto de chicas como de chicos.

**Palabras clave:** estereotipos de género, igualdad, Educación Primaria

#### **Objetivos**

---

- Detectar estereotipos de género en la asignación de objetos cotidianos, reproducidos por el alumnado de tercero y cuarto de Educación Primaria.
- Describir las diferencias encontradas antes y después de una intervención coeducativa.
- Contribuir a que, desde la escuela, se fomente la construcción de identidades libres de influencias sexistas libres de estereotipos de género.

#### **Introducción**

---

Los estereotipos de género son ideas preconcebidas que se han ido construyendo y transmitiendo con el paso del tiempo y que se nos han adjudicado por el simple hecho de ser hombres o mujeres. Actualmente, los estereotipos de género siguen reproduciéndose en la sociedad. Podemos encontrar prueba de ellos en la publicidad, en los medios de comunicación, en los cuentos, libros de texto o en el lenguaje que utilizamos diariamente (Arranz Lozano, 2020).

Tal y como afirma Espinar (2009), cuando una persona nace es, inmediatamente, clasificada como niño o niña. A partir de ese momento, gran parte de los mensajes que recibe, la forma en que es tratado/a o cómo se le habla, las expectativas que despierta, los juegos que se le ofertan, etc. estarán sesgados por esa inicial clasificación.

A medida que niños y niñas van tomando conciencia del rol de su sexo, van haciendo propias aquellas concepciones sobre el ser hombre o mujer. Llevamos a cabo nuestra experiencia educativa con niños y niñas de edades comprendidas entre 9 y 10 años, que cursan 3º y 4º de Educación Primaria, porque es la edad en la que coinciden varios estudios, como el Global Early Adolescent Study, elaborado en 15 países por la Organización Mundial de la Salud y la Universidad de John Hopkins (García, 2017, citado en González-Anleo et al., 2018), en los que se estima que entre los 10 y 14 años, los niños y niñas tienen ya asumidos roles, estereotipos y expectativas de género.

UNICEF (2011) considera como adolescencia temprana o preadolescencia, el período que se extiende entre los 10 y los 14 años de edad. Durante la preadolescencia, se interiorizan más los estereotipos de género en los hombres (Martínez-Marín, 2020, como se citó en Merma-Molina et al., 2021) y las diferencias de género aumentan entre las mujeres y los hombres debido a la mayor presión para ajustarse a los estereotipos tradicionales de los roles de género.

Por ello, abordar los estereotipos de género y su reproducción y difusión en esta etapa es una tarea esencial para poder educar en igualdad y poder garantizar que niñas y niños crezcan y desarrollen su identidad libremente.

## Metodología

---

El trabajo que se presenta, se evalúa mediante una intervención inicial pre-test, mediante la cual se consigue conocer cuáles son las necesidades específicas relacionadas con los estereotipos de género asociados a los objetos cotidianos.

El primer punto a tener en cuenta es, delimitar con precisión el problema educativo al que se pretende dar respuesta con la futura intervención a diseñar. Para delimitar adecuadamente el problema educativo se realiza una primera revisión bibliográfica que acote los estudios que tratan los estereotipos de género en la infancia. Adicionalmente, se diseña un instrumento de toma de datos aplicable a una selección muestral intencional de alumnas y alumnos del segundo ciclo de Educación Primaria que permita detectar si actualmente sigue habiendo una clasificación estereotipada de objetos que se suelen utilizar habitualmente.

Para llevar a cabo la medida pre-test, el instrumento utilizado está específicamente adaptado a cada grupo de edad con un diseño mixto convergente (Creswell & Plano-Clark, 2017), el cual consta de una parte cuantitativa y otra cualitativa. En esta comunicación se presentan los resultados de la parte cualitativa obtenidos mediante la táctica analítica para generar significado centrada en conocer las cualidades esenciales del fenómeno estudiado (Miles et al., 2014).

Tras esta primera fase, se inicia la intervención haciendo uso de materiales creados exclusivamente adaptados a las necesidades detectadas y a la edad del alumnado. La herramienta coeducativa, “Partieduca: Coe y Duca, desmontan estereotipos de género” forma parte del proyecto coeducativo “Coe y Duca”.

“Coe y Duca” representan a una niña y a un niño libres de estereotipos de género prefijados por la sociedad que, a través de cuentos, aventuras, juegos interactivos y dinámicas varias, acercan a las aulas de Infantil y de Primaria, el compromiso de avanzar hacia una escuela libre de prejuicios y estereotipos de género, fomentando siempre el respeto a la individualidad y a la diversidad de todas las personas. El “Partieduca” es una herramienta flexible, con capacidad de cambio y de adaptación a

nuevas situaciones o circunstancias, y que evoluciona hacia la mejora en base a las evaluaciones realizadas.

Es un juego de tablero interactivo en el que “Coe y Duca”, a través de acertijos, pruebas, imágenes o vídeos, invitan al alumnado a observar y analizar situaciones de la vida cotidiana donde siguen apareciendo estereotipos de género y actitudes sexistas. El poder de los mensajes incluidos en la cultura popular, la televisión, las series o internet, contribuyen a reproducir formas evidentes de mensajes sexistas y estereotipos de género (Aubrey & Harrison, 2004).

El objetivo del juego es dotar al alumnado de las herramientas necesarias para que sean capaces de detectar y desmontar estereotipos de género en los medios de comunicación y en cualquier otro contexto, que reflexionen sobre esos estereotipos y roles que se nos impone por ser chicas o chicos y que se conciencien sobre su influencia en el desarrollo de la personalidad.

Por último, se lleva a cabo una fase post-test repitiendo el procedimiento de evaluación pre-test, con el mismo grupo de niñas/os, y de este modo controlar el efecto de la intervención realizada. Los datos se analizaron mediante tipologías cualitativas y análisis de contenido temático cualitativo (Kuckartz, 2014) con el programa MAXQDA (VERBI Software, 2019) y se contrastaron ambos resultados para evaluar las intervenciones realizadas y conocer el impacto entre el alumnado participante.

## Resultados y discusión

---

En la prueba pre-test, se observa como niñas y niños de tercer y cuarto curso de Educación Primaria, siguen catalogando objetos propios de chicos y de chicas, en opinión tanto de niños como de niñas. Se adjudican objetos exclusivos para ellas, tales como las muñecas (39,64%), la camiseta rosa (27,81%) u objetos relacionados con la limpieza del hogar, como la plancha (18,34%), y no se asignan objetos tales como una pelota, un coche o un periódico, esos objetos se los adjudican exclusivamente a los chicos o a chicas y chicos, siendo el objeto más adjudicado como propio de los chicos, el coche (28,50%), seguida la camiseta azul (20,29%), la consola (18,84) y la pelota (17,39%). No se asignan ni muñecas, ni la camiseta rosa, ni la plancha.

En lo que refiere a la asignación igualitaria de objetos, destaca el ordenador (14,20%), el cuento (13,80%), la escoba (12,80%) o el periódico (12,20%).

Entre los motivos de la dicotomía, cosas de chicos versus cosas de chicas, priman las diferencias frente a la idea de que todos/as somos iguales.

Tras la intervención, aplicando la herramienta coeducativa, se aplica el post-test y los resultados indican que a pesar de que la asignación de objetos como la plancha (13,04%) o la camiseta rosa (25%) como exclusivos de chicas ha disminuido, la muñeca sigue considerándose como un juguete propio de niñas, aunque aumenta el porcentaje de niños y niñas que consideran que la muñeca es un juguete igualitario, en pre-test solo un 2,60% consideraban que así lo fuera, frente a un 4,94% del post-test.

Lo mismo sucede con los objetos asociados a los chicos. Disminuye la adjudicación de la camiseta azul (18,55%), la consola y la pelota (16,94%), pero el coche se sigue considerando propio de los chicos. Al igual que sucede con la muñeca, aquí también vemos un aumento en el porcentaje de niños y niñas que afirman que el coche es tanto para chicos como para chicas, de un 4,20% (pre-test) a un 5,58% (post test). También

es significativo que los objetos relacionados con la limpieza del hogar son asignados por un 10,37% (plancha) y un 11,16% (escoba) tanto a chicas como a chicos.

Todo ello justifica la necesidad de seguir trabajando con la herramienta coeducativa, ya que los resultados tras una sola intervención muestran como la asociación de objetos estereotipada disminuye, acercándonos más a la asignación de objetos igualitaria.

Además, los resultados obtenidos coinciden con las aportaciones de estudios realizados previamente como los de (Martin et al., 1995) el posterior trabajo realizado por (Carter & Levy, 1998) que indican que niñas y niños prefieren los juguetes previamente clasificados para su género y rechazan aquellos clasificados para el género opuesto. Familia, escuela y los estereotipos visuales que les llegan a través de películas, cuentos, publicidad, etc., ejercen una influencia estereotipada a la hora de elegir juguetes o juegos (González Barea & Rodríguez Marín, 2020).

En línea con lo expuesto por Weisgram et al. (2014), las asociaciones de tipificación por género juegan un importante papel en los intereses de los niños y las niñas, los estereotipos que conviven con ellos y ellas y los juicios que hacen sobre los intereses de los demás, bien sean niñas o bien sean niños.

Se concluye, a la vista de los resultados obtenidos, la necesidad de eliminar las etiquetas de género dadas y reforzadas por las personas adultas en los juguetes e incluirlas en las intervenciones diseñadas para reducir el etiquetaje de género en los juguetes de niñas y niños (Dinella & Weisgram, 2018).

## **Conclusiones y propuestas de mejora**

---

Metodológicamente, el estudio realizado aporta información válida y pertinente para poder llevar a cabo la experiencia educativa. No obstante, sería de interés extender los resultados al conjunto de municipios participantes en la Provincia de Alicante y de este modo aumentar la muestra global de la evaluación.

Queda constatada la importancia de la actuación e intervención educativa en prácticas igualitarias como un elemento crucial, sobre todo en edades tempranas. La escuela se convierte en un espacio donde se aprenden conocimientos, pero también valores y comportamientos. Así lo afirma Nuñez Domínguez, (2002): "la escuela es el segundo círculo concéntrico socializador intencional. Y comparte con la familia esa mayor responsabilidad en la transmisión de patrones de género, de patrones culturales, de patrones de comportamiento".

Solo una educación sólida en igualdad desde la infancia consigue convertir a futuros/as adultos/as en personas educadas en valores de igualdad, teniendo la oportunidad de transmitir esos valores a las personas que les rodean. La coeducación permite afrontar estos retos, la escuela se convierte en un "importante medio de socialización, por ello es de vital importancia deconstruir, revisar los currículos académicos que estuvieran naturalizando roles y estereotipos sobre las masculinidades y feminidades, sin perspectiva de género, y que dejen de lado formas de interactuar igualitarias" (Yugueros, 2015)

Para ello, el profesorado y las familias tienen un papel fundamental. Es necesario promover la implicación de toda la comunidad educativa para que la coeducación no sea el objeto de una sola intervención, si no que a lo largo de todo el curso y en el día a

día de niñas y niños, se interrelacionen de modo transversal ideas y prácticas que fomenten la educación en igualdad de niños y niñas.

### Referencias bibliográficas.

---

Arranz Lozano, F. (2020). *Estereotipos, roles y relaciones de género en series de televisión de producción nacional: un análisis sociológico*. [https://www.inmujeres.gob.es/areasTematicas/AreaEstudiosInvestigacion/docs/Estudios/Estereotipos\\_rols\\_y\\_relaciones\\_de\\_genero\\_Series\\_TV2020.pdf](https://www.inmujeres.gob.es/areasTematicas/AreaEstudiosInvestigacion/docs/Estudios/Estereotipos_rols_y_relaciones_de_genero_Series_TV2020.pdf)

Aubrey, J. S., & Harrison, K. (2004). The gender-role content of children's favorite television programs and its links to their gender-related perceptions. *Media Psychology*, 6(2), 111–146. [https://doi.org/10.1207/s1532785xmep0602\\_1](https://doi.org/10.1207/s1532785xmep0602_1)

Carter, D. B., & Levy, G. D. (1998). Cognitive Aspects of Early Sex-Role Development: The Influence of Gender Schemas on Preschoolers' Memories and Preferences for Sex-Typed Toys and Activities Author(s): D. Bruce Carter and Gary D. Levy Published by: Wiley on behalf of the Society f. *Society for Research in Child Development*, 59(3), 782–792.

Creswell, J. W., & Plano-Clark, V. L. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage Publishing.

Espinar, E. (2009). Infancia y socialización. Estereotipos de género. *Padres y Maestros*. <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/1319/1126>

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2011). *La adolescencia. Una época de oportunidades*. United Nations Pubns. <http://www.zaragoza.es/contenidos/medioambiente/onu/546-spa-ed2011.pdf>

González-Anleo, J. M., Cortés del Rosario, M., & Garcelán Vargas, D. (2018). Roles y estereotipos de género en publicidad infantil: ¿Qué ha cambiado en las últimas décadas? *ADResearch ESIC International Journal of Communication Research*, 18(18), 80–99. <https://doi.org/10.7263/adresic-018-05>

González Barea, E. M., & Rodríguez Marín, Y. (2020). Estereotipos de género en la Infancia. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 36, 125–138. <https://doi.org/10.7179>

Kuckartz, U. (2014). *Qualitative text analysis: A guide to methods, practice and using software*. Sage Publishing.

Martin, C., Eisenbud, L., & Rose, H. (1995). Razonamiento de los niños sobre los juguetes basado en el género - Descarga gratuita en PDF.pdf. *Child Development*, 66(0009-3920/95/6605-0003\$01.00), 1453–1471.

Merma-Molina, G., Gavilán-Martín, D., Molina Motos, D., & Urrea-Solano, M. (2021). El impacto de los roles de género en las actitudes sexistas de los adolescentes, en el ámbito escolar. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 73(2), 113–131. <https://doi.org/10.13042/bordon.2021.81390>

Miles, M., Huberman, M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: a methods sourcebook* (3rd ed.). Sage Publications.

Núñez Domínguez, T. (2002). Comunicación eficaz en la familia y en la escuela. Reflexiones. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev61COL7.pdf>

VERBI Software. (2019). *MAXQDA 2020 [programa informático]*. VERBI Software GmbH.

Weisgram, E. S., Fulcher, M., & Dinella, L. M. (2014). Pink gives girls permission: Exploring the roles of explicit gender labels and gender-typed colors on preschool children's toy preferences. *Journal of Applied Developmental Psychology, 35*, 401–409. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2014.06.004>

Yugueros, A. (2015). Coeducation at school as a model of socialization. *Ehquidad Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social, 4*, 61–70. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2015.0009>

## 1.2.4. ACERCAMIENTO A LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE GÉNERO EN LA EDAD MEDIA MEDIANTE ESTRATEGIAS DE ESTIMULACIÓN SENSORIAL

*Pedro Antonio Amores Bonilla (Universidad Miguel Hernández de Elche, España);  
Laura Victoria Burruezo Hernández (CEIP Virgen del Carmen de Cox, España).*

### **Resumen:**

La comprensión del género como categoría analítica, pertinente para la comprensión de la construcción social e histórica del género de una forma significativa, es un reto para el alumnado que sufre de alguna afectación.

Para trabajarlo se requieren medios que movilicen recursos cognitivos vinculados a las operaciones concretas desde la estimulación sensorial. Es el caso de la mesa de luz, que facilita las asociaciones entre ideas, conceptos como el género, y sensaciones.

Esta herramienta coadyuva a la identificación y extracción de información de una manera “luminosa”, atractiva y manipulativa. Desde el enfoque Reggio-Emilia, coloca al niño/a en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje mediante la curiosidad, motivación e imaginación.

A través de actividades de estimulación sensorial y emocional, vincula ejemplos de la plástica románica con la mesa de luz mediante estrategias de aproximación a las diferencias de género. Ello se logra con la pedagogía Reggio Emilia.

**Palabras clave:** Género, Reggio Emilia, Arte románico, estimulación sensorial

### **Objetivos**

---

Los objetivos de este trabajo son, en primer lugar mostrar una experiencia de aula en la que abordamos la construcción social del género en un período complejo como es la Edad Media desde el aprendizaje significativo.

En segundo lugar, se trata de fomentar la empatía histórica a través de estrategias de estimulación sensorial que acerquen al alumnado a conceptos abstractos como el género.

En tercer lugar, utilizar conceptos estructurantes y articuladores del pensamiento histórico para que el aprendizaje sea significativo e histórico a partir de conocimientos concretos e inmediatos como los provistos por asociaciones entre conceptos y percepciones sensoriales.

Por último, tratar de diseñar estrategias de acercamiento al género mediante el objetivo de la estimulación sensorial, la utilización de los sentimientos y la empatía histórica, la Historia social y el pensamiento histórico (Sáiz Serrano, 2013: 2).

### **Introducción**

---

Dada la necesidad del análisis del género desde cualquier etapa educativa (Sevilla Pabón y Haba Osca, 2017: 10), esta comunicación presenta una experiencia docente utilizada, prioritariamente, en alumnado que presenta problemas de comprensión y de

acceso al conocimiento. Ello supone un reto docente de primer orden. Tratamos de acercar el concepto de género como construcción social artificial a través de las manifestaciones mentales de una sociedad mediante herramientas de estimulación sensorial. Estas herramientas se basan en la pedagogía Reggio-Emilia.

El procedimiento consiste en la extracción de información de fuentes que reflejan la visión de las diferencias de género en etapas tan alejadas al alumnado como es la Edad Media. Los datos extraídos de las obras plásticas del románico se vinculan a estímulos sensoriales para comprender, desde la percepción sensorial, conceptos que suponen una cierta abstracción. Estos conceptos, en principio, suponen un reto para el trabajo con alumnado que asiste al aula específica y que presenta limitaciones en la comprensión de conceptos y categorías de análisis.

El concepto de género se trata mediante operaciones concretas a partir de estímulos sensoriales. Intentamos suscitar en el alumnado el interés por la comprensión de la construcción del género en el tiempo a partir de situaciones presentes. Estas situaciones, analizadas desde categorías analíticas, permiten analizar el pasado del Medioevo.

Para ello utilizamos fuentes cuya expresividad acentuamos mediante la pedagogía Reggio Emilia. Empleamos ejemplos de pintura y escultura del Románico porque son manifestaciones visuales de gran expresividad. A ellas se aplican herramientas de estimulación sensorial que potencian la comprensión de la simbología y los valores táctiles y visuales de las artes plásticas del Románico (Geese, 1996:256). Es el caso de la mesa de luz.

## **Metodología**

---

La metodología utilizada se basa en la revisión de la historiografía y de la metodología docente. En el primer caso, ante la crisis de los paradigmas objetivistas y totalizadores, nos basamos en las aportaciones de la Postmodernidad (Bel Bravo, 2009: 22) mediante el análisis del lenguaje plástico, las referencias a la cotidianeidad del arte románico y los modos de vida de la Alta Edad Media (Erice, 2021: 466)

Para desarrollar el género en estos grupos de alumnas y alumnos, no utilizamos conceptualizaciones complejas propias de la Historia social como la clase social, las relaciones sociales e individuales de dependencia (Bonnassie, 1983: 23) o la generosidad necesaria (Duby, 1999: 71). Empleamos conceptos más concretos como la asociación entre lo poderoso y lo dependiente, o lo bueno y lo malo. Vinculamos estos conceptos a experiencias sensoriales específicas. Con estas categorías conceptuales, relacionadas con el género, ordenamos la información extraída por las experiencias sensoriales.

La base metodológica es el aprendizaje basado en la significatividad psicológica y en la significatividad lógica. La significatividad lógica se desarrolla mediante la vinculación entre datos percibidos por representaciones del arte románico potenciados con la mesa de luz. La fuente de este recurso es una selección de obras plásticas del arte románico que representan la mentalidad excluyente de la Edad Media, como es el caso de las mujeres (Aznar Vallejo, 2014: 60).

El período elegido para el estudio del género es la Alta Edad Media. Aunque la persecución contra las mujeres sea consecuencia de los procesos de crecimiento

económico iniciados a finales del Medioevo (Federici, 2021: 14), también se rastrea sus inicios. Ello se refleja en la iconografía románica (Fernández Conde, 2001: 18).

En el alto medioevo se presupone que el sexo femenino era más proclive que el masculino a actitudes personales que transgredían las normas morales y éticas socialmente aceptadas (Aznar Vallejo, 2014: 59). Como consecuencia, el sexo femenino debía ser controlado. Un buen ejemplo de ello era la dote previa al matrimonio (Wickham, 2017: 295).

En la plástica románica, las actitudes sexualmente liberadoras se relacionaban con el Mal mediante representaciones como sirenas de cola bífida, seres monstruosos que encantaban a los hombres con su atractivo sexual (Rodríguez López, 1998: 8). Tiempo después, las mujeres empobrecidas por el crecimiento económico serán acusadas de disponer de poderes extranaturales gracias al mantenimiento de relaciones sexuales con demonios (Mantecón Movellán y Torres Arce, 2011: 272).

Por el contrario, los miembros masculinos de la sociedad aparecen representados como trabajadores esforzados o como ejemplos de seres divinos. Es el caso del Pantocrátor, donde se plasma el amor de Dios, su poder y su majestad (Scobeltzine, 1990: 74). Por ello, esta representación iconográfica proporciona importante información sobre la construcción del género. Se puede emplear en la mesa de luz dado que dispone de un colorido visual de alta potencialidad para la estimulación sensorial y la subsiguiente asociación de género.

El **pantocrátor** de Sant Climent de Taüll es un magnífico ejemplo. Se utiliza como modelo para tareas sensoriales a través de la mesa de luz en elementos como la bandeja sensorial y los minimundos relacionados con las imágenes románicas. De aquí se pueden inferir conocimientos relacionados con el género (Moreno, 2019: 94)

Para la confección del material asociado a estas representaciones plásticas utilizamos material no inventariable: bandejas transparentes, la imagen iconográfica del pantocrátor o de capiteles románicos impresas en acetato, así como perlas de hidrogel de diversos colores que se combinan con la mesa de luz. Jugando con el tono de las perlas de gel se logra la identificación, localización y asociación de los diferentes colores con la composición, dimensiones y colores de las figuras del Pantocrátor. Con esta combinación se estimula la imaginación, la inteligencia sensorial y la comunicación relacional en conexión con el contenido de las fuentes iconográficas.

Mediante la identificación de las siluetas de las figuras seleccionadas se analiza la perspectiva jerárquica utilizada en la plástica románica. Esta perspectiva jerárquica se relaciona con las diferencias de género.

Después de la traslación de la figura del Pantocrátor a acetatos, se procede a separar las partes de la composición para su reconstrucción posterior. En este proceso de reconstrucción, el alumnado va percibiendo las diferencias de tamaño y la ubicación en la composición y va notando la relación entre esta distribución y el género de las figuras. Aquí se trabajan la imaginación, la inteligencia sensorial, la atención y la comunicación relacional.

En el caso de las sirenas de la Iglesia-ermita de San Juan Evangelista de Arroyo de la Encomienda (Valladolid), se reflexiona sobre el significado de estas representaciones y el género en el que se muestran. La sirena, iconografía muy repetida en el arte románico, del sexo femenino, alza las dos colas pisciformes con sus manos y simboliza la lujuria.

Con imágenes de esta escultura románica se han trabajado diversas actividades sensoriales con la mesa de luz que explicaremos detalladamente. En primer lugar, las texturas de sirena. En esta estrategia se desarrolla el sentido del tacto de forma paralela a la reflexión sobre las diferencias de género.

Se utiliza, sobre todo, con alumnado que presenta alteraciones de sensibilidad táctil. Las texturas de sirena, con sus superficies escamosas, estimulan la percepción mediante el tacto (Vilanova, 2019: 25). A partir de la asociación entre lo escamoso con lo maligno, y la viveza de colores con la divinidad, se comprenden de forma significativa las diferencias de género dado que unas sensaciones negativas se vinculan a uno de los sexos, y, las positivas, al otro. De ello se extrae una información sensorial de primer orden.

Los materiales que se necesitan son la imagen de las sirenas impresa en acetato, una plastilina marrón y una espátula o modelador. Para acentuar, aún más, la estimulación sensorial, el alumnado completará la cola pisciforme con plastilina y se ayudará con la mesa de luz para reforzar la parte opaca y la parte translúcida de la imagen.

Con ayuda del modelador, el alumnado imitará las escamas de la cola y cubrirá con plastilina los cabellos de la sirena. Tras finalizar la actividad, el alumnado percibirá táctilmente la cola del cabello y reflexionará sobre las diferencias que encuentra en esas texturas. Así se potencia la imaginación, el pensamiento lógico, la motricidad fina y la coordinación óculo - manual.

Otra estrategia de comprensión de las atribuciones de género se centra en la cara de la sirena. Para ello se necesita una imagen ampliada de la misma. Se trata de identificar cada parte del rostro y analizar lo que sugiere todo el conjunto. Se fomenta así la expresión de las impresiones propias y se genera un ambiente proclive a la reflexión.

Aquí se necesita una imagen impresa en acetato del contorno del rostro y de cada una de las partes que lo forman así como un rotulador de color negro permanente.

Para potenciar la expresividad de la imagen, estos elementos se trabajan en combinación con la mesa de luz, que permite acentuar la expresividad de las imágenes románicas.

A partir del análisis de las expresiones faciales y de la identificación del género de dichas expresiones, así como la datación de las manifestaciones plásticas, el alumnado puede comprender, de forma aproximada, el proceso de construcción del género desde los albores del Medioevo. Así se refuerzan la creatividad, el pensamiento lógico y la inteligencia emocional pero, sobre todo, se facilita la comprensión de las raíces culturales del género como constructo social artificial.

## **Resultados y discusión.**

---

Los resultados se valoran mediante rutinas de observación sobre el proceso de aprendizaje del género desde el acercamiento a las imágenes iconográficas del románico a través de la mesa de luz. Se analiza la forma de extracción de información, de identificación de sensaciones y de la forma de establecimiento de relaciones entre los datos extraídos y los conceptos explicados.

Se constata una mayor comprensión de las diferencias de género en las manifestaciones plásticas medievales a través de la percepción sensorial y de la

emotividad y de las diferencias de género desde las emociones. El alumnado ha establecido interrogantes sobre las diferencias de género que existen en la iconografía románica.

### Conclusiones y propuestas de mejora.

Como conclusión, el conocimiento significativo de la construcción del género, que es una categoría analítica, es más operativo desde el acercamiento a los patrones esenciales de la mentalidad popular del Medioevo desde las manifestaciones artísticas. Las expresiones románicas, muy expresivas, se pueden adaptar a herramientas pedagógicas utilizadas en las aulas específicas.

Se ha optado por el Románico como período que sirve como punto de partida del análisis de la feminidad medieval. Aunque es interesante el estudio del género desde figuras como Hildegarda de Bingen o Trotula de Salerno (López Navajas, 2010: 138), se opta por representaciones plásticas de las mujeres como colectivo para que, sin entrar en casos concretos, se comprenda una categoría de análisis. Además, aunque se asume que el género se construye desde los procesos de crecimiento económico y diferenciación social, se detecta que se empieza a cimentar el género ya desde un período anterior.

Como propuestas de mejora se propone crear un banco de recursos iconográficos en relación con la representación del género para el trabajo con la mesa de luz en el aula específica.

### Referencias bibliográficas.

- Aznar Vallejo, E. (2014). *Vivir en la Edad Media*. Madrid: Arco/libros
- Bel Bravo, M<sup>a</sup> A. (2018) *La historiografía hoy: cambios en la relación historiador-fuentes*. Cuadernos de Pensamiento, N<sup>o</sup> 31, Número Monográfico sobre Europa, pp 151-173
- Duby, G. (1999). *Guerreros y campesinos. Desarrollo inicial de la economía europea (500-1200)*. Madrid: Siglo XXI de España editores
- Erice, F. (2020). *En defensa de la razón. Contribución a la crítica del posmodernismo*. Madrid: Siglo XXI
- Federici, S. (2021). *Brujas, caza de brujas y mujeres*. Madrid: Traficantes de Sueños
- Fernández Conde, J. (2001). *Cultura y mentalidades en la Alta Edad Media*. García Fernández, E. (ed.). *Cultura de élites y cultura popular en Occidente (Edades Media y Moderna)*. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco
- Geese, U. (1996). *La escultura románica*. Toman, R. (ed.) *El románico*. Arquitectura, escultura, pintura. Colonia: Könemann
- Moreno, M. (2019). *La mesa de luz*. Castelló de la Plana: Sar Alejandría.
- López Navajas, A. (2010). *Las mujeres que nos faltan*. Querol, M. (ed.). *El futuro de las Humanidades*. II Volumen de artículos en homenaje al profesor D. Ángel López García. Valencia: Servei de Publicacions de la Universitat de València, pp. 138-151.

Rodríguez López, M. I. (1998). *Las sirenas: génesis y evolución de su iconografía medieval*. *Revista de Arqueología*. Nº 211

Sáiz Serrano, J. (2013). *Empatía histórica, historia social e identidades: pensar históricamente la conquista cristiana de la Valencia musulmana con estudiantes de 2º ESO*. *Clío History & History teaching*. Nº 39

Sevilla Pabón, A y Haba Osca, J. (2017). *Educación multidisciplinar para la Igualdad de género. Perspectivas sociales, filológicas, artísticas y ambientales*. Valencia: Editorial Universitat Politècnica de València

Scobeltzine, A. (1990). *El arte feudal y su contenido social*. Barcelona: Mondadori

Vilanova, R. (2019). *Mesa de luz como espacio lúdico y educativo. 365 actividades en Mesas de Luz para todo el año*. Poland. Independently Published.

Wickham, C. (2017). *Europa en la Edad Media. Una nueva interpretación*. Barcelona: Crítica Serie Mayor

## 2. Experiencias e investigaciones sobre educación para la igualdad en la Educación Secundaria.

### 2.1. INVESTIGACIÓN:

#### 2.1.1. LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS PARA LA IGUALDAD DE GÉNERO EN LOS INSTITUTOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA PROVINCIA DE SALAMANCA

*Letícia Érica Gonçalves Ribeiro (Universidad de Salamanca, España)*

##### **Resumen**

Promover la igualdad y prevenir la violencia de género es una necesidad que todavía persiste en la sociedad actual y muchos estudios apuntan la Educación como crucial en la superación del sexismo y de las desigualdades. En vista de ello, este estudio tuvo como objetivo conocer de qué manera los Institutos de Educación Secundaria (IES) de la Provincia de Salamanca tratan la cuestión de igualdad, por medio de análisis documental y entrevistas. Al final, se concluye que pese a la legislación y todos los estudios que comprueban la importancia de la educación en esa cuestión, la coeducación es todavía un reto a ser alcanzado.<sup>6</sup>

**Palabras clave:** Educación, Igualdad de género; Sexismo.

##### **Objetivos**

---

General:

Conocer las prácticas para la promoción de la igualdad y para la prevención de la violencia de género en los IES de la Provincia de Salamanca.

Específicos

1. Identificar los IES, cuyos documentos institucionales se encuentran disponibles en línea y analizarlos para conocer si y de qué manera contemplan a la igualdad y la violencia de género;
2. Entrevistar a la persona responsable de Igualdad de esos IES.

##### **Marco teórico**

---

Todos los espacios sociales están contruidos por las relaciones de género engendradas histórica, social y culturalmente en la sociedad. Una de las instituciones, en la que el componente de género ejerce mucho poder, es la educacional, donde están presentes los estereotipos, los patrones y los prejuicios que impregnan la vida en sociedad (AUAD, 2003).

---

<sup>6</sup> Integra tesis en desarrollo por el Programa Interdisciplinares de Género y Políticas de Igualdad.

Así, la escuela es una institución que, potencialmente, puede reproducir las diferencias sociales, imponiendo valores y normas culturales discriminatorias (REIS; GOMES, 2009), funcionando como una de las principales guardianas de las normas de género y productoras del sexismo. Sin embargo, ella puede y debe ser un espacio para la promoción de los derechos humanos, del respeto a las diferencias y superación de desigualdades. Carrara (2009) afirma que el posicionamiento de la escuela, respecto a las cuestiones de género, dependerá de la afirmación o negación de los estereotipos que los niños traen consigo cuando entran en la escuela, pudiendo reducirlos o reforzarlos (LOURO, 2014).

En esta perspectiva, es posible afirmar que la escuela tiene la importante responsabilidad de discutir, reflexionar y trabajar sobre las cuestiones de género, reconociendo su importancia para el desarrollo humano del alumnado. De acuerdo con Díaz-Aguado (2009), la educación es una herramienta fundamental para erradicar con las desigualdades y violencia de género. De hecho, la normativa española, tanto estatal cuanto autonómica dotan los Centros Educativos de responsabilidad legal para la promoción de la igualdad y la prevención de esta violencia<sup>7</sup>. En vista de ello, se buscó conocer las acciones con perspectivas de género desarrolladas en los IES de la provincia de Salamanca.

## Metodología

---

### Procedimientos metodológicos

El diseño metodológico elegido para este estudio fue el cualitativo, en el que se consideró la perspectiva de los sujetos participantes. La investigación consistió en el análisis de documentos institucionales y entrevista con coordinadora de Igualdad de los Centros que adhirieron a la investigación.

### Descripción de los instrumentos

Los instrumentos utilizados para la recogida de datos fueron los documentos institucionales disponibles en los sitios web de los IES; solicitud de colaboración; término del consentimiento y guion de entrevista.

### Tratamiento de datos

Las entrevistas fueron analizadas mediante la técnica de análisis de contenido propuesta por Bardin (1977), que es un conjunto de técnicas de análisis de la comunicación.

## Discusión de datos

---

### Análisis documental

De acuerdo con los datos de la Junta de Castilla y León, la provincia cuenta con 31 IES públicos, de estos 11 se encuentran en la Capital y los demás otros pueblos. Desde los

---

<sup>7</sup> Verificar: Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación; Ley 13/2010, de 9 de diciembre, contra la Violencia de Género en Castilla y León; Acuerdo 130/2015, de 10 de septiembre, de la Junta de Castilla y León; Plan de Atención a la Diversidad Educativa de Castilla y León 2017-2022, aprobado por Acuerdo 29/2017, de 15 de junio; LOMLOE, Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en la Disposición adicional vigesimoquinta.

sitios oficiales de cada instituto, se buscó conocer los documentos institucionales disponibles, pero fue el Proyecto Educativo de Centro (PEC), que sirvió como base para la investigación.

De los 31 IES, 23 disponían de algún documento institucional. De estos, nueve no presentaban un Plan de Igualdad (PI). Todos los documentos encontrados fueron analizados, observando lo que cada uno abordaba sobre la igualdad y la violencia de género. Con base en los análisis, se identificó tres modos principales de actuación: uno en que los PI se basan en la transversalidad y son desarrollados de manera continua; otro en que los planes están inseridos dentro de los planes de acción tutorial y un tercero, cuyas acciones se limitan a la celebración de las efemérides.

Los objetivos propuestos se coinciden en muchos PI, y algunos de ellos poseen objetivos específicos para el Centro, el alumnado, el profesorado y las familias. A nivel de Centro se puede destacar: el desarrollo de actividades con perspectiva de género; elaboración de materiales didácticos; promoción de prácticas educativas correctoras de estereotipos, promotoras de corresponsabilidad y que eviten la jerarquización de valores; el rechazo de la violencia de género en todas sus formas; adopción de un lenguaje inclusivo.

A nivel del alumnado, el desarrollo de actividades de sensibilización que visan modificar comportamientos, hábitos y valores sexistas; fomentar actitudes de igualdad y relaciones sanas; visualización de conductas de riesgo entre adolescentes; informaciones sobre violencia de género; supresión del lenguaje sexista; visibilidad de las mujeres; educación para la autonomía personal y la corresponsabilidad; orientación académica y profesional libre de cualquier tipo de estereotipos.

Con el profesorado se busca sensibilizar, formar y orientar para que intervengan ante situación de discriminaciones; incentivar que desarrollen principios de igualdad en sus programaciones didácticas; que utilicen metodologías, recursos y materiales que contemplen la coeducación. A las familias, se busca implicarlas en la vida del centro, para que puedan actuar en conjunto y consonancia con la escuela, en lo que se refiere a la educación y la transmisión valores y roles igualitarios.

Cuanto a los proyectos se puede destacar: la creación de espacios específicos para la promoción de la igualdad; talleres sobre discriminaciones, corresponsabilidad, educación sexual, estereotipos, violencia de género; ciclos de debates, conferencias, exposiciones, proyecciones de películas; organización de concursos y cooperación con Entidades de la sociedad Civil. La mayoría, desarrolla actividades en el 25N y el 8M. Algunos celebran también el 11 de febrero, Día internacional de la mujer y la niña en la ciencia y/o el 15 de octubre, Día de la mujer rural.

### **Análisis de las entrevistas**

Esa fase de la investigación tenía como objetivos conocer mejor la manera como los Institutos promueven la igualdad y la prevención a la violencia de género, además de buscar comprender como la comunidad escolar se involucra, si fueron percibidos cambios de comportamientos en el alumnado, las principales dificultades enfrentadas entre otros. Fueron realizadas seis entrevistas, siendo cuatro de Institutos localizados en pueblos de la provincia y dos en la capital.

Para acceder a las participantes, se envió, vía correo electrónico, una solicitud de cooperación que, además, presentaba la investigación. Fueron hechos tres intentos de

contactos por correo y dos intentos vía teléfono, pero solamente seis coordinadoras aceptaron participar. Cuatro institutos contestaron que no podían colaborar con la investigación: dos contestaron que no sería posible colaborar en ese momento; uno informó que las demandas del Centro eran muchas y no podía comprometerlas con una demanda externa “estrictamente privada” y uno contestó que no tenían coordinadora. Los demás no contestaron a los correos ni pudieron ser contactados.

Las entrevistas consistieron de diez preguntas, pero para este artículo solo se toma cuatro de estas preguntas.

## **Pregunta 1**

**¿Cómo es la receptividad y la participación de la comunidad escolar, en los proyectos y actividades sobre la temática de género desarrollados en el Centro?**

A partir de las respuestas, fue posible plantear dos categorías:

**a) A la comunidad escolar les gusta participar de las actividades y suelen involucrarse verdaderamente.**

**Alba**<sup>8</sup>: La receptividad es muy buena. La dirección nos dispone los recursos necesarios para desarrollar las actividades. Toda la comunidad escolar se involucra.

**Gloria**: Toda la comunidad participa. Todo lo que hacemos es registrado y publicado en nuestras redes sociales y recibimos un montón de felicitaciones.

**María**: Los alumnos se involucran mucho en todas las actividades a nivel de centro. Relacionamos la temática de género con actividades culturales y eso a ellos les gusta mucho.

**b) La comunidad participa, pero por obligación. Se nota resistencias por parte del cuerpo docente y reclamaciones por parte del alumnado.**

**Paula**: Cuando yo propongo actividades la gente suele colaborar, pero se nota alguna resistencia. Los estudiantes suelen implicarse, pero ellos reclaman que ya están hartos de la temática de la mujer.

**Alice**: Hay que se trabajar en un nivel cultural, con las creencias, para que haya un involucramiento de toda la comunidad en estas cuestiones y eso no lo hemos todavía conseguido.

**Carmen**: En mi centro hay un problema, es que todos los años, casi todos los profes son nuevos, hay muchos interinos, la plantilla fija es pequeña, entonces algunos años hay profes muy involucrados, en otros hay muy poco. Pues y los estudiantes, los siento este año muy violentos y las niñas muy retraídas, poco receptivas. Las actividades de las fechas específicas, sí que, como son obligatorias, participan todos.

## **Pregunta 2**

**¿Fueron observados cambios en la mentalidad y/o comportamiento de los/las estudiantes con relación a los estereotipos de género?**

Para esta pregunta las participantes se quedaron un poco divididas cuatro respondieron afirmativamente, una que no ha visto cambios y otra que no lo sabe bien.

---

<sup>8</sup> Los nombres utilizados son ficticios.

**Alba:** Sí, el cambio de comportamiento es notable.

**Alice:** Sí, no inmediatamente, pero meses más tarde suelen venir y nombrar las cosas de manera diferente y relatar que se han dado cuenta que están en relaciones tóxicas.

**Gloria:** Sí, llevamos años trabajando la temática y percibimos cambios en la mentalidad, percibimos como algunos estereotipos son superados. De verdad, el alumnado de este centro lo lleva muy en serio esta temática.

**María:** Pues claro que se nota, se nota muchos cambios, sobre todo si se lo coges desde la primero de ES, se le nota todavía más. Pero está claro que es una lucha constante.

**Carmen:** Los cambios mayores lo he visto en el colectivo LGTBI, pero en las chicas y chicos, no he visto cambios.

**Paula:** Yo creo que en este pueblo la gente es un poco machistas y los chicos reflejan eso. A veces pienso que hay cambios otras veces pienso que no.

### **Pregunta 3.**

#### **¿Cuáles son las principales dificultades enfrentadas para el tratamiento de la temática de género en su Instituto?**

Para esta pregunta también fueron observadas dos clases de respuestas: una cuyas dificultades se relacionan con las resistencias y otra que no perciben dificultades.

**Alice:** La dificultad mayor está en que sobre ese tema, mucha gente piensa que ya está todo hecho. Entonces encuentras profesorado que dice “no, es que de eso ya no podemos hacer nada, la culpa es de las familias” (...) la gente no quieren asumir esa responsabilidad. Hay mucha resistencia.

**Carmen:** Para mí, el mayor problema es este, que la persona que lleva el plan de acción tutorial es una negacionista de la violencia de género, que solo no impide totalmente las acciones porque estas son aprobadas en el Consejo Escolar, pero sí que intentan dificultar. Es difícil lo de las tutorías es que hay que pasar por la orientadora que dificulta todo.

**Paula:** La principal dificultad es que todos ya están un poco hartos de trabajar esa temática.

**Gloria:** Tenemos suerte porque aquí disponemos de un horario semanal para trabajar la igualdad, tenemos apoyo del director y una comunidad educativa involucrada.

**María:** No tenemos muchas dificultades, es una temática que se desarrolla bien.

**Alba:** No veo muchas dificultades, tenemos el apoyo de toda la comunidad escolar y del AMPA.

#### Pregunta 4.

#### ¿Usted cree que promover la igualdad y prevenir la violencia de género es papel de la escuela?

La mayoría absoluta afirmó que la educación en igualdad es la clave para una sociedad más igualitaria y sin violencias de género.

**Alice:** Claro, tenemos que educar para que los chicos traten bien a las chicas para que no haya desigualdad.

**Gloria:** La educación es crucial para promocionar el cambio de mentalidades y para la construcción de la igualdad efectiva.

**Carmen:** Aquí podemos prevenir la violencia de género, haciendo con que chicos y chicas sean educados en igualdad.

**María:** La Educación es la llave que abre todo y yo creo que sin ello no podríamos tirar adelante.

**Alba:** Sin dudas.

**Paula:** Creo que sí, pero no en la Secundaria. Las desconstrucciones deben ocurrir en los colegios y nosotros lo que podemos hacer es ir reforzando.

#### Resultados y conclusiones

---

Se pudo concluir, que pese a la legislación que orienta que la temática de género sea tratada de manera transversal en los currículos, eso no ocurre. Lo mismo pasa con los PI, que aunque sean obligatorios ni todos los IES lo tienen o no lo presentan entre los documentos institucionales disponibles. Con base en las entrevistas, también se pudo percibir que los Centros que desarrollan un mejor trabajo son aquellos que cuentan con el apoyo del cuerpo directivo y que trabajan en conjunto con las AMPAS e/o Entidades de la Sociedad Civil. Fue posible percibir que algunos de los IES presentan un plan de igualdad con objetivos y propuestas interesantes, pero que esta no es la realidad de la mayoría. Es importante resaltar la poca adhesión de los IES a esa investigación, lo que puede ser analizado como falta de interés por la temática o, quizás, por no contar en este momento con una persona encargada de impulsar la igualdad.

#### Referencias bibliográficas.

---

- AUAD, D., *Feminismo: que história é essa?* DP&A, Rio de Janeiro, 2003.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002.
- CARRARA, S., "Educação, diferença, diversidade e desigualdade", *Gênero e Diversidade na Escola: Formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais*, CEPESC, Brasília, 2009.
- DIAZ-AGUADO, M.J.; MARTINEZ ARIAS, R. **La construcción de la igualdad y la prevención de la violencia contra la mujer desde la educación secundaria**. Madrid: Instituto de la Mujer. Serie Estudios nº 73. 2001
- LOURO, G. L., *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*, Vozes, Rio de Janeiro, 2014.

REIS, A. P. P. Z.; GOMES, C. A., “Violência Simbólica nas Relações de Gênero: Práticas Pedagógicas Reprodutoras de Desigualdades”, IX Congresso Nacional de Educação –EDUCERE. PUCPR, Paraná, 2009.

### **Páginas web de los IES**

<http://www.iescalistoymelibea.es>  
<http://iescampocharro.centros.educa.jcyl.es>  
<http://iesfraydiegotadeo.centros.educa.jcyl.es>  
<http://www.iesramonolleros.es>  
<http://iesramosdelmanzano.centros.educa.jcyl.es>  
<http://iestierrasdeabadengo.centros.educa.jcyl.es>  
<http://iesgermansanchezruiperez.centros.educa.jcyl.es/>  
<http://www.iesgtorrenteballester.es>  
<http://ceomigueldelibes.centros.educa.jcyl.es>  
<http://ceoaltoalagon.centros.educa.jcyl.es>  
<http://iesriocuerpodehombre.centros.educa.jcyl.es/>  
<http://iesviadelaplata.centros.educa.jcyl.es>  
<http://iesolasbatuecas.centros.educa.jcyl.es>  
<http://iesotomasbreton.centros.educa.jcyl.es>  
<http://iestierradeciudadrodrigo.centros.educa.jcyl.es>  
<http://iesfernandoderojas.centros.educa.jcyl.es>  
<http://iesfranciscosalinas.centros.educa.jcyl.es>  
<http://iesfrayluisdeleon.centros.educa.jcyl.es>  
<http://iesluciademedrano.centros.educa.jcyl.es>  
<http://iesmartinezuribari.centros.educa.jcyl.es>  
<http://iestorresvillarroel.centros.educa.jcyl.es>  
<http://iesvaguadadelapalma.centros.educa.jcyl.es>  
<http://www.iesvenancioblancos.es>  
<http://iesmateohernandez.centros.educa.jcyl.es/>

**Consultados el 11 de enero de 2022.**

## 2.1.2. EL ROL DEL GÉNERO EN LA ORIENTACIÓN VOCACIONAL EN CHILE. NOTAS PARA COMPRENDER LA FEMINIZACIÓN

*María Cecilia Fernández - Darraz (Universidad Católica de Temuco, Chile).*

*Gloria Mora – Guerrero (Universidad Católica de Temuco, Chile).*

*Daniela Alvarado Pincheira (Universidad Católica de Temuco – Chile)*

### **Resumen:**

Este trabajo indaga en el papel del género en el acompañamiento de las elecciones académicas y/o laborales de estudiantes secundarios, desde la perspectiva de docentes y especialistas que participan de la Orientación Vocacional (OV) en Chile. Con un diseño cualitativo basado en la teoría fundamentada, se analizaron datos recogidos en diez talleres en los que participaron cuarenta y ocho docentes y profesionales de enseñanza secundaria de las distintas regiones del país. Se concluye que en la OV se asigna mayor relevancia a factores individuales (autoestima, autoconcepto, intereses, motivaciones y expectativas, entre otras) y se invisibilizan factores socio culturales como el género. A la vez, se constata que la reificación de un sujeto sin género, la incorporación del género como factor explicativo en situaciones excepcionales, la reedición de estereotipos y prejuicios sexistas, y la negación de las desigualdades, derivan en la normalización del género en las prácticas de OV.

**Palabras clave:** Género - Orientación Vocacional – Educación Secundaria - Chile

### **Objetivo**

---

Analizar el papel que juega el género en el proceso de acompañamiento de las elecciones académicas y/o laborales desde la visión de especialistas de orientación vocacional en Chile.

### **Marco teórico**

---

Pese a los esfuerzos de muchos países, hay brechas entre hombres y mujeres que no logran reducirse de manera significativa; una de ellas es la segregación de género en el sistema educacional que logra su máxima expresión en las Instituciones de Educación Superior (IES). Según el Consejo Nacional de Educación (2021), en Chile la participación femenina en ha registrado un incremento significativo en los últimos años. La matrícula de mujeres pasó de un 48% en el 2008 a un 53% en el 2018. En el 2021, las mujeres representaron el 53% de la matrícula de primer año y el 54% de la matrícula total de IES. A pesar de las alentadoras cifras en educación terciaria, la presencia de mujeres en carreras del campo de las Ciencias, Tecnologías y Matemáticas (STEM, por su sigla en inglés) es de un 20, 87% con una lenta evolución a lo largo de los años (2,8 puntos porcentuales entre 2005 y 2021). En contraposición a estos datos, la matrícula femenina supera el 70% en carreras de la salud (76,24%) y educación (75,44%). Además, en estas se observa una tendencia creciente a la feminización, pues entre el 2005 y el 2021 la presencia de mujeres aumentó 6,63% en salud y 5,55% en educación. Debido a que la remuneración y el prestigio dentro de estas últimas áreas es menor que

en las llamadas carreras ingenieriles, los avances en oportunidades educacionales para las mujeres no necesariamente tienen un correlato con el mejoramiento significativo en cuanto a condiciones laborales, ingresos, eliminación de brechas de género y autonomía (Muñoz, 2019).

Diversos estudios reportan que las trayectorias vocacionales de las personas están influidas por el género y que, las elecciones de estudios (técnicos o profesionales) y/o laborales están mediadas por estereotipos y sesgos de género que se transmiten en la familia y también en el sistema escolar (Piedra Duran, 2022). En este sentido, la OV aparece como una intervención que tiene el potencial de perpetuar o revertir la segregación de género por áreas profesionales o técnicas en las Instituciones de Educación Superior.

La OV es una estrategia educativa que se propone acompañar a jóvenes, hombres y mujeres, para facilitar la toma de decisiones y aportar herramientas que les permitan hacer elecciones autónomas a partir de sus propios criterios y capacidades (Álvarez & Bisquerra 2012; Nocua Cubides, 2021). Una de las complejidades de la OV se relaciona con la diversidad de variables involucradas en un proceso que tiene lugar en un momento muy sensible del ciclo vital. Por esta razón, Rascovan (2020) propone un paradigma complejo, crítico y transdisciplinario que considere las imbricaciones entre lo individual y lo colectivo, reconozca la reproducción del orden social y de las desigualdades que pueden conllevar estos procesos, y entendiendo lo vocacional como un campo donde se entrecruzan dimensiones políticas, sociales y culturales.

Un factor social de interés en el estudio de la OV es el género, por su papel en la transmisión de roles y estereotipos sexistas a través de distintos mecanismos que operan en el sistema escolar. Diversos estudios han abordado el sexismo y el androcentrismo, y sus posibles implicancias en las decisiones y proyectos futuros de niños/as y jóvenes (Acker, 2000; Díaz, 2003; Maceira, 2006; Subirats & Tomé, 2010; Martínez, 2016; Martínez & Ramírez, 2017; Subirats 2010, 2017).

Un estudio desarrollado en Colombia concluye que, pese a que el 96,6% de las adolescentes reconoce estrategias de OV, el 62% percibe que no responden adecuadamente a su proceso de búsqueda y a sus expectativas para fortalecer la transición a la educación superior. El 99,9% cree que la OV no incluye alternativas que impulsen a las mujeres hacia las Tecnologías de la Información, que las relacionen con oportunidades de integración en dicho ámbito y que reconozcan los cambios de paradigmas sociales, políticos y económicos del siglo XXI. Además, el 94,7% propone introducir ajustes en las estrategias de OV; entre otras prioridades destacan la necesidad de reconocer la brecha de género, acercar a las estudiantes a programas de educación en Tecnologías, explicar las oportunidades para las mujeres en el mercado laboral, mostrar ejemplos de mujeres en STEM; y articular la OV con todas las asignaturas del plan de estudios (Nocua Cubides, 2021).

Una investigación española desarrollada por Álvarez et al., (2020), analizó distintas variables asociadas a la toma de decisiones. Los resultados muestran la relevancia del género en todas las variables de estudio (toma de decisiones, estilos de decisión vocacional, autoestima, estrés percibido y conducta exploratoria), a excepción de la autoconfianza. Archer et al. (2014) estudiaron las implicancias de la masculinidad, el capital y el poder sobre las aspiraciones de adolescentes ingleses. El estudio concluye que no se trata sólo de preferencias y aptitudes, sino que las desigualdades estructurales de clase y género pueden excluir de la ciencia a mujeres y personas provenientes de hogares en situación de precariedad económica. En una línea similar,

un estudio español demostró que las mujeres que provienen de sectores socioeconómicos medios buscan integrar los roles tradicionales de esposas y madres a sus proyectos vocacionales (Semidober, 2002).

## **Metodología**

---

La investigación cualitativa (Contreras et al, 2019), optó por la teoría fundamentada para generar una teoría sustantiva o de rango medio (Valles, 2004; Hernández, 2014) sobre la visión de especialistas en OV acerca del papel que juega el género en el acompañamiento de las elecciones académicas y/o laborales.

Se realizó un muestreo teórico que implicó la elección de unidades de observación cuyas características fueran pertinentes para el desarrollo de una teoría sustantiva que respondiera al objetivo de investigación (Parra, 2019). Durante el año 2020 se realizaron diez talleres grupales con personal vinculado a los procesos de OV de diez instituciones chilenas de enseñanza secundaria. Cada taller se llevó a cabo de manera virtual por medio de la plataforma Zoom y las preguntas de indagación se centraron en factores referidos a la OV y a la eventual inclusión del género como factor social.

Para el análisis de datos se utilizó el programa *Dedoose* (Huynh, 2021). Primero se hizo una codificación abierta, línea a línea por cada taller transcrito; y, posteriormente, se realizaron las codificaciones axial y selectiva (Bérnard-Calva, 2016; Strauss & Corbin, 2002).

## **Discusión de datos y/o evidencias.**

---

En el proceso de OV se observan prácticas de normalización del género, a la vez que se construye un imaginario de elección autónoma que tiene su base en la supuesta libertad del estudiantado para decidir su futuro sin restricciones de ningún tipo.

La OV opera como un acompañamiento a cada estudiante para que construya un proyecto según sus características individuales psicológicas y sus condiciones de vida. No obstante, dicho acompañamiento se lleva a cabo desde una mirada reduccionista de tipo psicológico: es decir, el autoconcepto, la motivación educativa y el rendimiento académico, son los factores a los que se atribuye la mayor influencia de la decisión vocacional. En este esquema, el género queda fuera de la concepción subjetiva de la persona y se entiende, más bien, como un factor secundario, incluso sin incidencia en el proceso.

El cuerpo docente construye un imaginario de elección autónoma que tiene en el centro a un estudiante cuya decisión educativa y laboral tiene un carácter libre, solo sujeta a limitaciones que imponen los factores de tipo individual, en lo fundamental psicológicos académicos o socioeconómicos. Así, se genera un discurso en el que las variables psicológicas se conciben como dimensiones intrínsecas del individuo, con un desarrollo potencialmente amenazado por condiciones sociales que determinan el abanico de oportunidades de elección educacional y ocupacional. En el imaginario del profesorado, no obstante, la elección ideal es determinada de modo exclusivo por factores cognitivos y emocionales.

En consecuencia, las estrategias de la OV se focalizan principalmente en el fortalecimiento de los elementos psicológicos y educativos del estudiantado, resaltando

las siguientes: a) el fortalecimiento de la autoestima y el autoconcepto; b) el reconocimiento de intereses, motivaciones y expectativas; y, c) la formación de capacidades para la inserción universitaria, técnica y/o laboral. Dicho de otro modo, se planifican, ejecutan y evalúan distintos espacios formativos donde se favorece que cada estudiante descubra sus competencias y motivaciones intrínsecas, refuerce su autoestima, integre de manera armoniosa su autoconcepto y adquiera competencias que aumenten sus oportunidades de rendimiento en una prueba de elección universitaria. Dicho modelo conceptual tiene su contraparte en el papel subsidiario que se otorga a los factores sociales, principalmente, la situación socioeconómica y familiar del estudiante; y, en un segundo nivel, el género.

## **Resultados y conclusiones**

---

El análisis destaca la forma en que opera la normalización de género en el proceso de la OV desde la óptica de quienes se involucran como cuerpo orientador. En primer lugar, cabe subrayar que la normalización de género no implica solamente la reedición de una división sexual del trabajo justificada bajo una concepción biologicista de atributos de mujeres y hombres. En el caso que nos ocupa, la normalización es producto de los siguientes elementos: a) la articulación de prácticas simbólicas en las que tiene lugar la reificación de un sujeto sin género; b) la aparición del género como un factor explicativo excepcional; c) la reedición propiamente tal de estereotipos y prejuicios; y, d) la negación de la diferencia y desigualdad que experimentan las mujeres.

Se mantiene un discurso de condiciones igualitarias donde a cada estudiante, independientemente de su sexo, los establecimientos educativos le presentan un panorama de opciones formativas, profesionales y laborales, asexuadas, que deja fuera un análisis pormenorizado de elementos como la feminización o masculinización de las profesiones, las inequidades en la valoración social de las carreras y, principalmente, la relevancia de las diferencias entre mujeres y hombres en cuanto a condiciones psicológicas y sociales en las que eligen.

A pesar de este imaginario de sujeto a-genérico y de la irrupción del género en situaciones de elección vocacional excepcional, por otro lado, los datos permiten reconstruir el currículum oculto, basado en reedición de estereotipos y prejuicios de género francamente naturalizados. Cuando se pregunta de modo explícito a los/as entrevistados si observan diferencias entre estudiantes según su sexo, emergen significaciones que aluden a características de carácter biológico de los sexos, tales como que las mujeres son más sensibles, humanas, interesadas por su entorno social y con mayor competencia para asignaturas como lenguaje y arte; mientras que los hombres destacan por tener mayor capacidad para tomar decisiones, ser más competitivos y tener más competencias en matemáticas y deportes.

Para concluir, los datos sugieren que, en la experiencia de los equipos orientadores participantes, la OV se constituye como un proceso donde a través de distintas prácticas simbólicas se contribuye al mantenimiento de la normalización de los roles y estereotipos de género. Por la relevancia que puede tener la OV para la toma de decisiones con alcance para toda la vida de un/a estudiante, en la discusión se alienta a avanzar en términos de transversalización de la perspectiva de género en la elección vocacional.

## Referencias bibliográficas

---

- Acker, S. (2000). *Género y educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismos*. Narcea.
- Álvarez, M., & Bisquerra, R. (2012). *Orientación educativa. Modelos, áreas, estrategias y recursos*. Wolters Kluwer.
- Álvarez, J., Filella, G. & Pérez, N. (2020). Variables Asociadas a la Toma de Decisiones Académica y Profesional en el Alumnado de Educación Secundaria. *Revista de Orientación Educativa*, 34(65), 107 - 131.
- Archer, L., De Witt, J. & Willis, B. (2014). Adolescent Boys' Science Aspirations: Masculinity, Capital, and Power. *Journal of Research in Science Teaching* 51(1), 1-30.
- Bénard-Calva, S. (coord.). (2016). *La teoría fundamentada: una metodología cualitativa*. Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Consejo Nacional de Educación. (2021). *Índices de Educación Superior*. <https://www.cned.cl/indices-educacion-superior>
- Contreras, M., Páramo, D., & Rojano, Y. (2019). La teoría fundamentada como metodología de construcción teórica. *Pensamiento & Gestión*, (47), 283-306,
- Díaz, A. (2003). Educación y Género. *Colección Pedagógica Universitaria*, (40), 1–8.
- Hernández, R. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada. *Cuestiones Pedagógicas*, 23, 187 – 210.
- Huynh, J. (2021). Media Review: Qualitative and Mixed Methods Data Analysis Using Dedoose: A Practical Approach for Research Across the Social Sciences. *Journal of Mixed Methods Research* 5(2), 284-286.
- Maceira, L. (2006). Más allá de la Coeducación: Pedagogía Feminista. *Coeducación*, (36), 27 - 36.
- Martínez, I. (2016). Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemonía. *Foro de Educación*, 14(20), 129–151.
- Martínez, I. & Ramírez, G. (2017). Des-patriarcalizar y des-colonizar la educación. Experiencias para una formación feminista del profesorado. *RIEJS*, 6(2), 81 – 95.
- Muñoz, C. (2019). *Educación técnico-profesional y autonomía económica de las mujeres jóvenes en América Latina y el Caribe*. (Serie Asuntos de Género 155).
- Piedra Durán, M. (2022). El curriculum oculto y no tan oculto de género en la educación superior. *Reflexiones*, 102 (2), 1 – 23.
- Nocua Cubides, A. P. (2021). Orientación vocacional para mujeres en tiempos de revolución tecnológica. *MLS Educational Research*, 5(1), 7-24.
- Parra, J. D. (2019). El arte del muestreo cualitativo y su importancia para la evaluación y la investigación de políticas públicas: una aproximación realista. *OPERA*, 25, 119-136.

Rascovan, S. (2020). Orientación y Pandemia. Reflexiones para promover el debate. *Revista mexicana de orientación educativa*, 17, 1 - 9.

Semidober, I. (2002). Identidad femenina y rol ocupacional. *Orientación y Sociedad*, (3), 1–15.

Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquía.

Subirats, M. (2010). ¿Coeducación o escuela segregada? Un viejo y persistente debate. *Revista de Sociología de la Educación*, 3(1), 143 - 158.

Subirats, M. (2017). Educar con el compromiso social y la perspectiva de género. Un reto: el cambio cultural. *Aula de innovación educativa*. 267, 11-14.

Subirats, M. & Tomé, A. (2010). *Balones fuera: Reconstruir los espacios desde la coeducación*. Octaedro.

Valles, M. (2004). El reto de la calidad en la investigación social cualitativa: de la retórica a los planteamientos de fondo y las propuestas técnicas. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 110(5), 91-114.

### 2.1.3. ¿MANUALES ESCOLARES PARA EDUCAR EN IGUALDAD DE GÉNERO? UN ANÁLISIS DE LIBROS DE HISTORIA DE 4º DE ESO

*Alba María Boix Vicente (Universitat de València),  
Carlos Fuertes Muñoz (Universitat de València)*

#### **Resumen y palabras clave:**

La comunicación reflexiona sobre la pertinencia de los manuales escolares como recurso útil para educar en igualdad de género, concretamente en la materia de Historia en la educación secundaria. Se lleva a cabo un análisis de dos libros de texto de 4º de ESO pertenecientes a dos editoriales de gran difusión, poniendo el foco sobre un tema clave para la comprensión de las problemáticas de las mujeres y las relaciones de género en la España reciente y actual: la dictadura franquista. El análisis atiende a la presencia de las mujeres y la perspectiva de género tanto en el texto académico como en los recursos y actividades. Los resultados muestran, junto a diferencias entre ambas editoriales e interesantes aportaciones al tema en una de ellas, la continuidad de problemáticas detectadas por investigaciones previas que limitan la utilidad de los manuales de Historia como recurso para educar en igualdad de género.

**Palabras clave:** Manuales escolares; mujeres; género; franquismo.

#### **Objetivos**

---

El objetivo de esta comunicación es reflexionar sobre la pertinencia de los manuales escolares como recurso útil para educar en igualdad de género. Más concretamente, nuestro interés se dirige hacia la materia de Historia en el 4º curso de la educación secundaria obligatoria, focalizando en el tratamiento de la historia de las mujeres y las relaciones de género en un tema concreto –la dictadura franquista– de dos libros de texto de 4º de ESO.

#### **Marco teórico**

---

Nuestro estudio se ubica en el marco más amplio de las investigaciones realizadas desde el área académica de Didáctica de las Ciencias Sociales que han tenido como objetos los manuales escolares y la introducción de la perspectiva de género en la enseñanza de la historia (Díez Bedmar y Fernández Valencia, 2019). Desde este ámbito se ha señalado la importancia de rescatar del olvido a las mujeres del pasado, cuyos actos pueden llegar a establecer un modelo de referencia social, concediendo la posibilidad de reconstruir los roles dominantes y fomentar así el desarrollo tanto académico, como humano (Fernández Valencia, 2004).

En estos debates e investigaciones, se ha señalado con frecuencia la necesidad de construir a través de la enseñanza de la historia una sociedad más equilibrada a nivel de género en protagonismos y temáticas de la que han venido presentando los libros escolares en las últimas décadas, recurso sobre cuyos problemas han llamado la atención muy diversos trabajos (López Navajas, 2014; Ibáñez, 2016; Ortega y Olmos, 2017).

## Metodología

El estudio realizado prioriza una metodología cualitativa de análisis del discurso, aunque nos apoyamos también en un análisis cuantitativo. Llevamos a cabo un análisis de dos libros de texto de 4º de ESO editados en 2016 bajo la vigencia de la actual LOMCE y pertenecientes a dos editoriales de gran difusión: Vicens Vives y Santillana. Ponemos el foco sobre la dictadura franquista, un tema clave para la comprensión de las problemáticas de las mujeres y las relaciones de género en la España reciente y actual que, sin embargo y con excepciones (Ibáñez, 2016), ha sido poco estudiado desde el punto de vista de su tratamiento en los libros de texto. El análisis atiende a la presencia cualitativa y cuantitativa de las mujeres y la perspectiva de género atendiendo a las tres dimensiones clave que podemos distinguir en los libros de texto: el texto académico, los recursos y las actividades. Los datos se expondrán diferenciando entre ambos manuales, para a continuación establecer conclusiones generales sobre los resultados obtenidos.

## Discusión de datos y/o evidencias.

Concerniente al manual de Vicens Vives, Ibáñez (2016: 63) destacaba que, en el libro de la misma editorial, pero de 2º de bachillerato y publicado en 2003, “la presencia de las mujeres es ambivalente, mientras que el tratamiento de la variable género es inexistente”. En el caso del ejemplar analizado, de 4º de ESO, detectamos problemáticas continuidades, pero también un mayor esfuerzo por integrar la historia de las mujeres. Así, dentro de las veinte páginas que ocupa –contando la portada- el tema “España: La dictadura franquista (1939-1975)”, a las mujeres se les dedica enteramente dos páginas, lo que supone un 10% del total del tema, que formalmente se integra dentro de la unidad como un epígrafe específico más de los 7 existentes (no como un recuadro o anexo diferenciado) llamado “Las mujeres durante el franquismo”.



Gráfica 1 - Comparación presencia femenina en el tema analizado en Vicens Vives (Elaboración propia)

Igualmente, en referencia a los ámbitos en los que se las ubica, se observa una cierta diversificación. Así, si bien se pone el foco en el modelo ideal de mujer franquista – destacando el retorno al hogar, el papel de la Sección Femenina, la educación segregada y la desigualdad jurídica y social-, se dedica un último punto a las resistencias y transgresiones a dicho modelo mediante el trabajo de numerosas mujeres o su incorporación a la lucha antifranquista y el movimiento feminista.

Sin embargo, deben lamentarse otro tipo de cuestiones en cuanto al tratamiento de los contenidos este mismo libro de Vicens Vives. Así, se echa de menos la atención a las importantes especificidades de la represión franquista sobre las mujeres (Fuertes y Verdugo, 2017). A lo largo del tema, no hay prácticamente ni rastro de la represión física que sufrieron las mujeres, no se habla de las humillaciones padecidas, tampoco del hacinamiento en las prisiones, ni de las torturas y asesinatos que vivieron en sus carnes muchas españolas de entonces. Esto, parece, que fue cosa exclusiva de hombres, dado que más allá de que en el texto académico solo se habla en masculino, en todas las fotografías o documentos que lo apoyan, tocantes a las cárceles o al exilio, no se aprecia ni rastro de figuras femeninas. Únicamente encontramos una mención cuantitativa, en el apartado dedicado a “La represión a la oposición”, a la existencia en la posguerra de 23.232 mujeres presas por motivos políticos, del total de 270.719. Pareciera, por tanto, que la perspectiva de género se limita en el conjunto de la unidad didáctica al apartado específico sobre “Las mujeres durante el franquismo”.

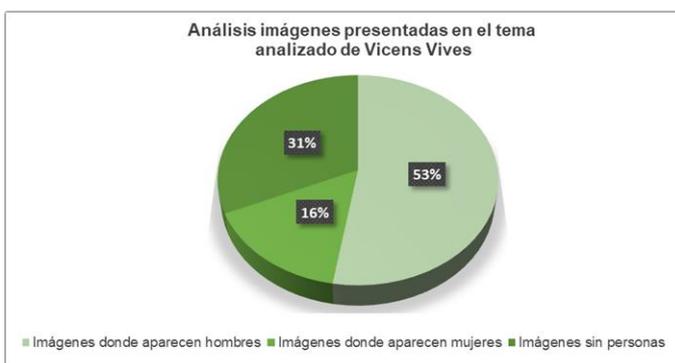
Asimismo, si hay algún nombre propio femenino que prevalece, ese el de Pilar Primo de Rivera, en claro contraste con la abundancia de referencias concretas a personajes masculinos. En cuanto a organizaciones de mujeres, las alusiones se concentran en la Sección Femenina, pareciendo que solo fuera en esta organización donde las mujeres tuvieran cierta relevancia durante los cuarenta años que duró la dictadura, sin hacer, por ejemplo, ningún tipo de alusión a su relación con el Auxilio Social o la Acción Católica. Llama mucho la atención, en conjunto, que la Iglesia no sea señalada como uno de los principales agentes de control y represión sobre las mujeres, que parece ser un asunto de competencia exclusivamente falangista.

En cuanto las actividades, el libro de Vicens Vives nos muestra la presencia de las mujeres en las mismas, aunque al tiempo, que estas se concentran esencialmente en el apartado específico sobre “Las mujeres durante el franquismo”. Así, de las cuarenta y ocho tareas que se recogen en el tema, solo en seis –cinco de ellas en el mencionado apartado y otra dentro de un apartado final de ampliación- se hace referencia explícita al género femenino (9% de las actividades totales, número muy cercano al 10% dedicado al apartado específico sobre las mujeres). La mayor parte de ellas -4- giran en torno a ese ideal de española al que régimen aspiraba y a los mecanismos empleados: “¿Qué papel otorgaba el franquismo a la mujer?” o, “¿qué era la Sección Femenina?”. Además, en estas predominan las actividades de nivel cognitivo medio – bajo, donde el objetivo principal es el de localizar y reproducir información –copiar y pegar- fácilmente localizable en los párrafos de arriba (Sáiz, 2013). Sin embargo, encontramos también dos actividades más creativas y que ponen el foco en temáticas diferentes: la represión y la resistencia femenina, a partir del análisis en internet de un documental; y la comparación entre la situación y los derechos de las mujeres en el franquismo y en la actualidad.



Gráfica 2 – Comparación entre número de actividades generales, y número de actividades relacionadas con el género femenino en Vicens Vives (Elaboración propia)

Respecto a los recursos expuestos, el manual se caracteriza por detentar diversos tipos de graficas e imágenes, donde, en consonancia con los otros elementos analizados, tampoco las mujeres se encuentran especialmente representadas en ellas. Dejando de lado las gráficas, donde ellas no forman parte de ningún análisis comparativo, y centrándonos, por tanto, en las fotografías, de las veinticinco plasmadas, solo cuatro (16% del total), contienen el retrato de alguna figura femenina, cosa que contrasta significativamente con ese 53% de fotografías donde solo los hombres son representados. Las únicas dos con protagonismo exclusivo femenino se dedican a la Sección Femenina (con el brazo en alto y dedicadas a labores de costura) y se integran en el epígrafe sobre “Las mujeres durante el franquismo”. Las otras dos fotografías, ubicadas en apartados sobre la economía, muestran a hombres y mujeres en las instalaciones del Auxilio Social; y a una mujer junto a su familia a bordo de un 600. Imágenes que en ningún momento entran a formar parte de cuestiones donde estas se problematicen o se invite a indagar sobre ellas, únicamente se presentan a modo de meras ilustraciones con las que se rellenan los márgenes del texto.



Gráfica 3 – Análisis de imágenes en el tema analizado en Vicens Vives (Elaboración propia)

Pasando ahora al manual de Santillana, aún compartiendo algunos de los problemas, estos se ven agudizados de forma destacada. Y es que, si Vicens Vives presentaba dos páginas completas dedicadas única y exclusivamente a las mujeres (un 10% del total dedicado al franquismo), Santillana, de doce hojas que dedica al franquismo, solo hace referencia a estas en un pequeño párrafo (alrededor de un 3 % del total) insertado dentro de un epígrafe articulado de diferente forma y color respecto al resto –centrados en la macrohistoria política y económica-, titulado “*Descubre: La vida cotidiana en el franquismo*”. En dicho punto, de las mujeres solo se dice que debían cumplir con el modelo patriarcal impuesto por el Estado, perdiendo así muchos de los derechos conseguidos durante la Segunda República y haciendo especial énfasis en la forma de vestir decorosa que tenía que cubrir a toda mujer decente que se preciara. Muy interesante resulta el hecho de que no se manifieste ni un pequeño inciso relativo a la represión o a la resistencia femenina ni en este ni en otros apartados donde la represión franquista o los movimientos sociales de protesta son mencionados.



Gráfica 4 - Comparación presencia femenina en el tema analizado en Santillana (Elaboración propia)

Referente a los nombres propios de figuras femeninas claves de la época o asociaciones de relevancia, únicamente destaca el Auxilio Social a través de una pequeña imagen donde aparecen algunas de sus integrantes bordando. Respecto a las fotografías, estas muestran una importante paradoja: aunque encontramos más presencia femenina que en Vicens Vives –hay mujeres en 9 de las 16 fotografías presentes, un 56%-, lo cierto es que buena parte de ellas reproducen acríticamente modelos de feminidad minoritarios, propios del tardofranquismo y asociados a una imagen de apertura de la dictadura. Este último período, claramente priorizado respecto a la posguerra en este libro de Santillana, es, de hecho, el protagonista de la portada del tema, que incluye –sin ningún cuestionamiento o reflexión crítica- varias imágenes de mujeres asociadas a las familias numerosas, pero principalmente al bikini, los guateques, la televisión o el 600. En cuanto a los ejercicios, en fin, entre los treinta y siete que contiene el tema no hay ninguno que se centre en las mujeres particularmente.



Gráfica 5 – Análisis de imágenes en el tema analizado en Santillana (Elaboración propia)

## Resultados y conclusiones

Los resultados del análisis realizado muestran, en primer lugar, una evidente diferencia en el enfoque de ambos manuales, sugiriendo una cierta tendencia de cambio hacia una mayor inclusión de la perspectiva de género. Así, en claro contraste con Santillana (y con ediciones previas de la misma casa editorial), se constata un esfuerzo de Vicens Vives por integrar el tema, al que se le dedica un 10%, con un apartado propio de igual entidad y aspecto que el resto, con preguntas y fuentes específicas, si bien sería interesante que paralelamente se incluyese también la perspectiva de género de forma transversal en otros apartados como la represión.

En segundo lugar, el análisis realizado permite detectar, pese a todo, la continuidad de problemáticas señaladas por investigaciones previas que limitan la utilidad de los manuales de Historia como recurso para educar en igualdad de género. Así, en el libro de Santillana, el tema ocupa un espacio muy reducido dentro apartado de aspecto diferente, presentado como secundario o de ampliación, en consonancia con la integración parcial de la historia de las mujeres, en forma de anexo o añadido, lamentada por investigaciones previas (Ibáñez, 2016). Los dos manuales presentan una clara desproporción entre el número de personajes masculinos y femeninos en favor de los primeros, confirmando una tendencia ya señalada reiteradamente (López Navajas, 2014). Igualmente, se aprecia que el género, como categoría, no tiene cabida, no poniéndose en relación las especificidades de las mujeres con las de los hombres ni atendiéndose a los modelos de masculinidad o a la persecución de las desviaciones de los modelos normativos de género y orientación sexual bajo la dictadura (Ibáñez, 2016). Por último, se aprecia una focalización en ese retorno a la domesticidad de las mujeres bajo el franquismo, centrándose solamente en la figura femenina como ese ángel del hogar pasivo, ese binomio esposa-madre, que ni parece haber sido materia de represión, ni de resistencia, en contraste con lo señalado por la historiografía académica (Ibáñez, 2016). Problemas de los manuales que deben preocuparnos, pues dada su centralidad en las aulas acaban repercutiendo en las representaciones del alumnado de secundaria (Boix y Fuertes, 2022).

### Referencias bibliográficas.

---

- Boix, A. & Fuertes, C. (2022). ¿Qué supuso la dictadura franquista para las mujeres españolas? Representaciones del alumnado: un estudio de caso. *XXXII Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales* (Granada, 5-7 abril 2022).
- Díez Bedmar, M. C., & Fernández Valencia, A. (2019). Enseñanza de las Ciencias Sociales con perspectiva de género. *Clío* (45), 1-10.
- Fernández Valencia, A. (2004). Las mujeres en la historia enseñada: género y enseñanza de la historia. *Clío & Asociados* (8), 115-128.
- Fuertes, C., & Verdugo, V. (2017). *Mujeres y represión franquista. Una guía para su estudio en Valencia*. Valencia: Universitat de València.
- Ibáñez, M. (2016). ¿Alguien hablará de nosotras cuando hayamos muerto? Sobre género, franquismo y didáctica. *Revista de Didácticas Específicas*(14), 50-70.
- López Navajas, A. (2014). Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada. *Revista de Educación*(363), 282-308.
- Ortega, D., & Olmos Vila, R. (2019). Historia enseñada y género: variables sociodemográficas, nivel educativo e itinerario curricular en el alumnado de Educación Secundaria. *Clío* (45), 83-98.
- Sáiz, J. (2013). Alfabetización histórica y competencias básicas en los libros de texto de historia y en aprendizajes de estudiantes. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales* (27), 43-66

## 2.1.4. NATURALIZACIÓN Y ESTABILIDAD DE ESTEREOTIPOS DE GÉNERO EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

*Alicia Bernardos (INSTIFEM, UCM, España);  
Irene Solbes-Canales (INSTIFEM, UCM, España);  
Irene Martínez-Martín (INSTIFEM, UCM, España)*

### **Resumen:**

Estudios previos indican que se mantiene una asociación de características estereotipadas y categorías de género por parte de la población joven actual. La presente investigación diferencia la aceptación del estereotipo de la naturalización y estabilidad de la característica. A partir de un cuestionario diseñado ad hoc, muestra cómo una mayoría de las personas encuestadas no entiende los atributos estereotipados como algo que forma parte de la naturaleza de las mujeres y los hombres, y los considera susceptibles de cambio. Esto es así incluso entre una proporción de personas que aceptan el estereotipo. Los chicos encuestados mostraron una mayor tendencia a defender una visión más rígida. Sin embargo, al analizar los datos de aceptación social, se comprobó que aquellos chicos que accedían a un estilo de respuesta más flexible, tenían una aceptación social más alta por parte de sus compañeros varones.

**Palabras clave:** Género, estereotipos de género, aceptación social, adolescencia.

### **Objetivos**

---

La investigación que presentamos indagó en la naturalización y estabilidad de algunos atributos estereotipados asociados al género aceptados mayoritariamente por la población joven actual, tal y como revelan estudios previos. Consideramos interesante ir más allá de la aceptación del atributo y explorar si éste se consideraba una característica natural y estable en las personas. Además, se exploró la relación existente entre los distintos perfiles de respuesta y la aceptación social en el grupo de iguales.

### **Marco teórico**

---

Los estudios sobre aceptación de atributos estereotipados de género describen una realidad compleja: por un lado, parece existir un rechazo creciente a las visiones más rígidas asociadas a las categorías binarias de género (Bernardos, 2021; Bragg et al., 2018); por otro la población joven describe a mujeres y hombres con características propias de feminidades y masculinidades convencionales (Ballesteros et al., 2018; Ballesteros et al., 2019; Kollmayer et al., 2018; Rodríguez et al., 2021;).

Por ejemplo, la investigación de Rodríguez & Megías (2015) ofrece un panorama de los conjuntos semánticos que se asocian con ser chica y chico. Describe dos ámbitos claramente diferenciados: por un lado, la proactividad y la autonomía asociada a los chicos, por otro, la responsabilidad y los cuidados asociados a las chicas.

Martínez-Marín & Martínez (2019) indagan en la diferencia entre aceptar un significado estereotipado y atribuírselo en la propia descripción. Su investigación concluye que la

descripción de hombres o mujeres prototípicos no implica a autoatribución de dichas características.

Resultan esclarecedoras las investigaciones en las que se agrupa a las personas jóvenes según su estilo de respuesta. Por ejemplo, la investigación realizada en 2019 por el Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, FAD (Rodríguez & Ballesteros, 2019) clasifica a un 44% de las personas encuestadas en un perfil que denomina “conscientes y equitativo”. Es un grupo que rechaza los atributos estereotipados, y está conformado mayoritariamente por chicas. Define otros dos grupos: “tradicionales y sexistas” (39%) y “negacionistas y conservadores” (17%). Estos dos perfiles de respuesta son emitidos mayoritariamente por chicos.

No se han relacionado las distintas tipologías de jóvenes con su popularidad o aceptación social. La relación sobre formas de entender las categorías de género y popularidad se ha explorado con estudios cualitativos, en los que se analiza la popularidad de adolescentes que encarnan distintos tipos de masculinidades y feminidades (Anderson & McCormack, 2018; Archer y Francis, 2007; Francis et al., 2010; Paechter & Clark, 2016). Se ha mostrado cómo, en algunos contextos, masculinidades y feminidades hegemónicas implican popularidad (Archer y Francis, 2007); se han identificado presión de grupo para comportamientos sexistas en chicos (Ringrose et al., 2021). Pero también se han descrito también formas de encarnar masculinidades y feminidades que se alejan de la aspiración a los prototipos hegemónicos con alta aceptación social (Anderson & McCormack, 2018; Francis et al., 2010; Paechter & Clark, 2016).

En relación a cómo han evolucionado las asociaciones de atributos estereotipados a categorías de género, algunos estudios longitudinales indican cambios en la población joven española. Por ejemplo, Martín et al. (2020) muestran una tendencia a menor rigidez y normatividad en relación con los roles y cualidades de género al comparar respuestas de 2010 y 2019. Por su parte, los Barómetros Juventud y Género (Ballesteros et al., 2018; Ballesteros et al., 2019; Rodríguez et al., 2021) describen la relajación de algunos estereotipos, pero al mismo tiempo señalan una tendencia a que las diferencias entre chicos y chicas sean cada vez mayores en su forma de entender las categorías de género: mayor flexibilidad en chicas, mayor rigidez en chicos.

En conclusión, existen evidencias de cambios en los significados que se asocian a las categorías de género, existiendo una proporción de población joven que rechaza una visión estereotipada y rígida de lo que supone ser chica o chico. Es posible que estas visiones más flexibles se caractericen por asumir que las características son construidas socialmente y susceptibles de cambio (Cover, 2019). Relacionar los estilos de respuesta con la aceptación social permitirá dibujar un panorama más acertado del tipo de población que encarna discursos rígidos y flexibles.

## Metodología

---

La investigación tuvo como objetivo conocer las diferencias entre la aceptación de frases estereotipadas y la consideración de que estas características son naturales y estables en las personas. Además, se analizó la relación entre los distintos estilos de respuesta y la aceptación social entre el grupo de iguales.

Se recabaron datos sobre aceptación, naturalización y estabilidad del estereotipo a partir de un cuestionario diseñado ad hoc, al no existir instrumentos que midan las dimensiones de nuestro interés.

Los distintos perfiles de respuesta se relacionaron con la aceptación social en el grupo de iguales en su centro educativo, medido por las personas que elegían a cada persona en el grupo con el test Sociescuela (Martín-Babarro, Martínez-Arias, & Díaz-Aguado, 2008).

La muestra fue de 424 estudiantes de 2º y 4º de ESO de un instituto público de la periferia sur de Madrid.

### **Discusión de datos y/o evidencias.**

---

La mayor parte de las personas encuestadas mostraron una tendencia a no aceptar las frases estereotipadas que se les ofrecieron (alrededor de un 52%, 59% chicas, 47% chicos), aunque existe un porcentaje significativo (alrededor de un 48%) que sí considera que estas frases describen a chicos y a chicas. El porcentaje de aceptación varió en función de la frase presentada, siendo más alta en la frase “las mujeres están pendientes de su imagen”, “las mujeres son comprensivas” y “los hombres son competitivos”.

Sin embargo, algo más de la mitad de estas personas que se mostraron de acuerdo con las frases estereotipadas, negaron que este atributo formara parte de la naturaleza de mujeres/hombres y lo considera una característica susceptible de cambio.

Este matiz redujo a un 19%, aproximadamente, las personas encuestadas que aceptaron el estereotipo, y lo consideraron una característica natural y estable.

A partir de estas tres dimensiones, se estableció una tipología de respuesta, dividiendo a las personas jóvenes encuestadas en “rígidos” “intermedios” “flexibles” y relacionando cada estilo de respuesta con la aceptación social en el grupo de iguales. No se encontraron relaciones significativas en la aceptación social de las chicas en función de su estilo de respuesta. Sin embargo, entre nuestro grupo de encuestados había una relación significativa entre el estilo de respuesta en chicos y la aceptación social. Aquellos chicos con un discurso más flexible, especialmente en relación a la categoría “chica”, tenían más elecciones por parte de sus compañeros varones que aquellos alumnos con un estilo de respuesta más rígido.

### **Resultados y conclusiones**

---

Los resultados indicaron que, dentro del grupo al que se aplicaron los dos instrumentos, existía una tendencia mayoritaria a no entender los atributos estereotipados asociados a las categorías de género como características naturales y estáticas. Esto era así incluso por parte de aquellas personas que aceptaron que estos atributos efectivamente describían a la mayor parte de las mujeres/los hombres. Estos resultados son coherentes con investigaciones que muestran una transformación reciente de la forma de entender las categorías de género, basadas en la idea de decisión y cambio (por ejemplo, Bernardos, 2021; Bragg et al., 2018; Martínez-Marín & Martínez, 2019; Paechter et al., 2021). Frente a las concepciones de las características de género como aspectos “de nacimiento”, se extiende de forma generalizada la noción de estas

características como aspectos contruidos, en los que cabe la decisión individual y son por tanto modificables (Cover, 2019).

Este grupo encuestado reafirmó una tendencia observada en estudios previos: un mayor acceso por parte de las chicas a discursos flexibles (Díaz-Aguado, 2016; García-Pérez et al., 2010; Mosteiro & Porto, 2017; Pastor & Marrucci, 2015). Sin embargo, se dibujó un grupo de chicos que accedían a un discurso sobre las categorías de género flexible que mostraron un nivel de aceptación alto, lo que conecta con algunas investigaciones que asocian masculinidades alternativas y no dominantes con popularidad (Anderson y McCormack, 2018; Francis et al., 2010).

Estos resultados, aunque proceden de una muestra limitada de un solo centro y no son generalizables, invitan a profundizar en algunas de las líneas apuntadas con investigaciones cuantitativas y cualitativas. Delimitar y afinar en tipologías de respuesta permite diseñar acciones educativas más ajustadas a las nuevas formas de entender el género por parte de las personas adolescentes.

### Referencias bibliográficas.

---

Anderson, E., & McCormack, M. (2018). Inclusive masculinity theory: Overview, reflection and refinement. *Journal of Gender Studies*, 27(5), 547-561. <https://doi.org/10.1080/09589236.2016.1245605>

Archer, L., & Francis, B. (2006). *Understanding Minority Ethnic Achievement: Race, Gender, Class and "Success"*. Routledge.

Ballesteros, J. C., Sanmartín, A., & Tudela, P. (2018). *Barómetro Juventud y Género 2017*. Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, Fad. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3531923>

Ballesteros, J. C., Rubio, A., Sanmartín, A., & Tudela, P. (2019). *Barómetro de Juventud y Género 2019: Identidades y representaciones en una realidad social compleja*. Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud. Fundación de Ayuda contra la Drogadicción. <https://bit.ly/3jiboG0>

Bernardos, A., Martínez-Martín, I. & Solbes-Canales, I. (2021). 'It depends entirely on the person': freedom and inequality in Spanish youth gender discourses, *Sex Education*. 1(13) <https://doi.org/10.1080/14681811.2021.1984223>

Bragg, S., Renold, E., Ringrose, J., & Jackson, C. (2018). "More than boy, girl, male, female": Exploring young people's views on gender diversity within and beyond school contexts. *Sex Education*, 18(4), 420-434. <https://doi.org/10.1080/14681811.2018.1439373>

Cover, R. I. (2018). *Emergent Identities: New Sexualities, Genders and Relationships in a Digital Era*. Routledge.

Díaz-Aguado, M. J. (2016). La prevención de la violencia de género entre adolescentes. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 63, 11-30.

- Francis, B., Skelton, C., & Read, B. (2010). The simultaneous production of educational achievement and popularity: how do some pupils accomplish it? *British Educational Research Journal*, 36(2), 317-340. <https://doi.org/10.1080/01411920902919265>
- García-Pérez, R., Rebollo, M.A., Buzón, O., González-Piñal, R., Barragán, R., & Ruíz-Pinto, E. (2010). Actitudes del alumnado hacia la igualdad de género. *Revista de Investigación Educativa*, 28(1), 217-232. <http://revistas.um.es/rie/article/view/98951>
- Kollmayer, M., Schober, B., & Spiel, C. (2018). Gender stereotypes in education: Development, consequences, and interventions. *European Journal of Developmental Psychology*, 15(4), 361-377.
- Martín, V. R., García, E. M., & Calvo, S. M. (2020). Desigualdades y violencias de género en jóvenes y adolescentes: ¿soplan vientos de avance? *Prisma Social*, (31), 368-387. <https://revistaprismasocial.es/article/view/3716>
- Martín-Babarro, J., Martínez-Arias, M. R., & Díaz-Aguado, M. J. (2008). Programa iesocio para la prevención del acoso escolar. *Psicología Educativa*, 14(2), 129-146.
- Martínez-Marín, M. D., & Martínez, C. (2019). Negative and positive attributes of gender stereotypes and gender self-attributions: a study with Spanish Adolescents. *Child Indicators Research*, 12(3), 1043-1063. <https://doi.org/10.1007/s12187-018-9569-9>
- Mosteiro, M.J., & Porto, A. M. (2017). Análisis de los estereotipos de género en alumnado de formación profesional: diferencias según sexo, edad y grado. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 151-165. <https://doi.org/10.6018/rie.35.1.257191>
- Paechter, C., & Clark, S. (2016). Being 'nice' or being 'normal': Girls resisting discourses of 'coolness'. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 37(3), 457-471. <https://doi.org/10.1080/01596306.2015.1061979>
- Paechter, C., Toft, A., & Carlile, A. (2021). Non-binary young people and schools: pedagogical insights from a small-scale interview study. *Pedagogy, Culture & Society*, 29, 1-19. <https://doi.org/10.1080/14681366.2021.1912160>
- Pastor, L., & Marrucci, C. (2015). Valores y estereotipos de género presentes en adolescentes italianos y españoles. En Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica, AIDIPE (Ed.), *Investigar con y para la sociedad* (pp. 443-454). Madrid: AIDIPE.
- Rodríguez, E., & Ballesteros, J. C. (2019). *I informe jóvenes y género "La (in)consciencia de equidad de la población joven en España"*. Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, FAD. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3626884>
- Rodríguez, E., Calderón, D., Kuric, S., & Sanmartín, A. (2021). *Barómetro Juventud y Género 2021. Identidades, representaciones y experiencias en una realidad social compleja*. Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, Fad. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5205628>

## 2.1.5. LA ACTITUD HACIA LAS TECNOLOGÍAS DIGITALES EN LA ELECCIÓN DE ESTUDIOS STEM ¿CUESTIÓN DE GÉNERO?

*Luz Mayra Niño-Cortés; Carme Grimalt-Álvaro;  
Mireia Usart Rodríguez (Universitat Rovira i Virgili, España)*

### **Resumen:**

Existe una baja representación femenina en las disciplinas STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics). Esto se asocia con estereotipos de género desde temprana edad, y se relaciona con la actitud hacia las Tecnologías Digitales (TD). Este estudio pretende medir si hay diferencias de género en la actitud hacia las TD y la elección de estudios STEM, en una muestra de 409 estudiantes de 2º de Bachillerato de España, bajo un enfoque cuantitativo. Los resultados señalan una estrecha relación entre la actitud hacia las TD, la modalidad de bachillerato y la elección del área de conocimiento de los estudios futuros. En este sentido, los chicos que presentan una actitud más positiva hacia las TD cursan la modalidad científico-tecnológica de bachillerato, y también quieren seguir estudios STEM, en mayor proporción que las chicas.

**Palabras clave:** tecnología digital, género, STEM, educación secundaria.

### **Objetivos**

---

Este estudio pretende indagar sobre las diferencias de género en la actitud hacia las TD y la incidencia de esta sobre la elección de estudios STEM, en el alumnado de 2º de bachillerato en España. A partir de este objetivo se generan las siguientes preguntas de investigación:

PI.1 ¿Existen diferencias en la actitud hacia las TD en el alumnado de 2º de bachillerato de España, según el género?

PI.2 ¿Hay diferencias en la actitud hacia las TD de acuerdo con la modalidad que el estudiante escoge de bachillerato, en función del género?

PI.3 ¿Hay diferencias en la actitud hacia las TD y la elección de estudios futuros, en función del género?

### **Marco teórico**

---

En el ámbito profesional de las disciplinas STEM existe una mayor presencia masculina que femenina, especialmente en las áreas de tecnología e ingeniería. Estas diferencias se evidencian en los datos que muestran la elección de estudios futuros de chicos y chicas. Así, aunque más del 50% del estudiantado universitario son mujeres, solo un 28% estudia carreras STEM (Solís, 2019). En concreto, el 33% de los chicos aspiran trabajar como ingeniero o científico, mientras que sólo un 20% de las chicas optan por estas disciplinas (OCDE, 2019). Para las profesiones vinculadas con las TD, el 10% de chicos y el 1% de chicas esperan trabajar en estas (OCDE, 2019).

Estas diferencias se asocian con la influencia negativa de estereotipos de género adquiridos por las chicas desde temprana edad, que repercute en la trayectoria educativa, en concreto, en la elección de estudios no STEM (Cabero-Almenara & Valencia-Ortiz, 2021; Mateos-Sillero & Gómez-Hernández, 2019). Así, las chicas muestran menor preferencia por asignaturas tecnológicas (Raabe et al., 2019), y tienen peor actitud hacia las TD (Martín et al., 2022), en comparación con los chicos. Este

escenario explicaría que las chicas no sigan itinerarios de estudios superiores STEM, especialmente aquellos relacionados con las tecnologías (Sáinz, 2017).

De estos estudios se sugiere que la actitud hacia las TD es una variable significativa que puede repercutir sobre la elección del área de conocimiento de los estudios futuros. En este sentido, la literatura señala que los estudiantes universitarios de Ciencias, muestran una mejor actitud hacia las tecnologías, comparado con los estudiantes de Artes (Abdullah et al., 2020). Además, en secundaria, los chicos presentan mejor actitud hacia las tecnologías que las chicas (Jan, 2018; Meelissen & Drent, 2008). Evidencias que refieren las posibles diferencias de género y la relación entre la actitud hacia las TD y las disciplinas de los estudios. Sin embargo, la literatura es escasa. Por tanto, a pesar de las diferencias identificadas en otros países, no se disponen de estudios que exploren las diferencias de género al finalizar la educación secundaria, en España. En concreto, sobre cómo la actitud hacia las TD puede condicionar uno de los momentos clave del estudiantado: la elección de estudios futuros. En base a esta problemática, pretendemos indagar sobre las diferencias de género en la actitud hacia las TD y sus efectos sobre la elección de estudios STEM, en estudiantes de segundo año de bachillerato en España.

## Metodología

---

Este estudio se realiza mediante metodología cuantitativa y diseño de encuesta. Se aplica un muestreo no probabilístico de conveniencia con participación voluntaria final de 130 centros educativos de España.

Mediante el uso del cuestionario INCOTIC (*Inventario de Competencias en Tecnologías de la Información y la Comunicación*; González et al., 2012), se midió la CD (20 ítems), la actitud (9 ítems) y la tecnoética (5 ítems), todos mediante escala Likert de 5 puntos, con fiabilidad entre  $\alpha=0,914$  y  $\alpha=0,860$ . Asimismo, el cuestionario permitió conocer el curso, modalidad de bachillerato, estudios futuros, y la identificación de género del alumnado

Participaron 423 estudiantes de 2º de bachillerato, mediante el cuestionario administrado online, durante el periodo 2020-21. Este curso se eligió por ser donde se cimientan las preferencias de estudios y se toman decisiones clave sobre el futuro profesional y laboral. Del total, el 56% se identificó con el género femenino, 44% con el género masculino, 2% no binario y 1% no contestó. Debido al enfoque cuantitativo del estudio, sólo se consideraron los participantes identificados con género binario (N=409), excluyéndose aquellos estudiantes que se identifican como no binarios u otro (N=14) por no llegar al mínimo requerido para las pruebas estadísticas. Consideramos la muestra suficientemente representativa a nivel de distribución de género, en comparación con la población española de jóvenes de 15-19 años (48% género femenino y 52% género masculino) ( $t(2)=3,995$ ;  $p=0.057$ ).

Los resultados de la actitud se clasificaron en tres niveles (bajo, medio y alto) según Usart y colegas (2021). Una vez codificados los datos, se realizaron los análisis descriptivo y asociativo, mediante IBM SPSS V 27 y Excel, para responder a las preguntas de investigación, aplicando la prueba chi-cuadrado ( $\chi^2$ ) con nivel de significancia de 0.05 (Cohen et al., 2007).

## Discusión de datos

---

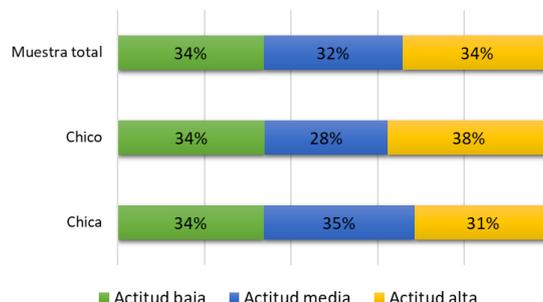
PI.1. Diferencias de género en la actitud general hacia las TD.

La Figura 1 muestra la proporción de los estudiantes para cada nivel de actitud hacia las TD. Se aprecia mayor porcentaje de chicos (38%) que de chicas (31%) en el nivel alto de actitud hacia las TD. La prueba Chi-cuadrado indica que estas diferencias no son

significativas estadísticamente ( $\chi^2(2)=2.555$ ;  $p=0,279$ ). Esto se relacionan con lo reportado por (Cussó-Calabuig et al., 2018), quien tampoco encontró resultados a favor de las diferencias de género en la actitud, para estudiantes de secundaria.

**Figura 1.**

*Diferencias de género en la actitud hacia las tecnologías digitales.*



**PI.2. Relación entre género, actitud hacia las TD y modalidad del bachillerato.**

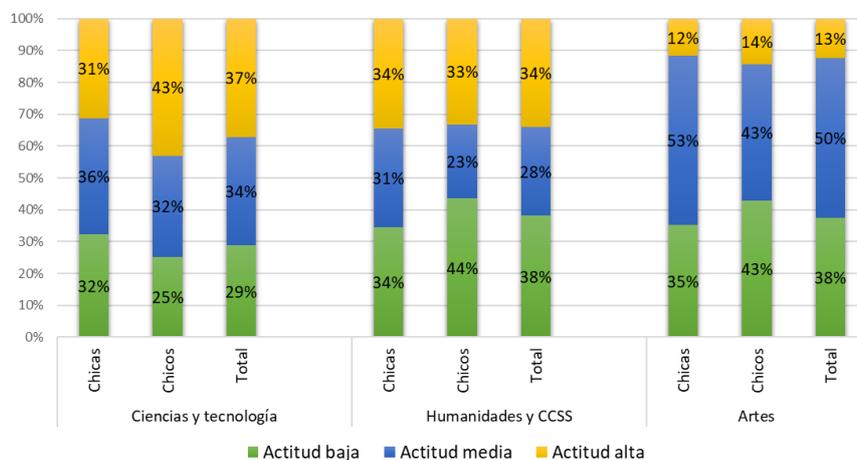
Hay una mayor proporción de chicos (53%) en bachillerato de Ciencias y Tecnología, que chicas (42%), mientras que en Humanidades y CCSS, la mayoría está representada por chicas (51%) frente al 43% de chicos. Estadísticamente, esta diferencia, aunque no es significativa ( $\chi^2(2)=5.828$ ;  $p=0,054$ ), está próxima al nivel de significancia. Efectivamente, de acuerdo con estudios previos, los chicos tienen preferencia para cursar estudios en Ciencias y Tecnología, y las chicas en Humanidades y Ciencias Sociales (Raabe et al., 2019; Sáinz, 2017).

Además, se observa que aquellos/as estudiantes que cursan la modalidad de bachillerato de Ciencias y Tecnología tienen una actitud más positiva hacia las TD (niveles alto y medio), en comparación con los de Humanidades y CCSS, y Artes (Figura 2). Estos resultados muestran una relación significativa entre la actitud hacia las TD y la modalidad de bachillerato ( $\chi^2(4)=10.121$ ;  $p<0,05$ ).

Respecto al género, en la modalidad de bachillerato en Ciencias y Tecnología son los chicos (43%) los que refieren mejor actitud que las chicas (31%). Mientras que en Humanidades y CCSS la proporción de chicos con actitud positiva (33%) disminuye, y se asimila al de las chicas (34%). Para la modalidad de Artes, la proporción de chicas con actitud media (53%) es superior a la de los chicos (43%). Sin embargo, estas diferencias de actitud en cada modalidad no son significativas ( $p>0,05$ ).

**Figura 2.**

*Diferencias de género entre actitud y modalidad de bachillerato.*



En resumen, la actitud hacia las TD de las/los estudiantes incide en la elección de la modalidad de bachillerato y, además, esta relación se muestra con más fuerza para los chicos. Así, y de acuerdo con Martín *et al.* (2022) se puede afirmar que aquellos estudiantes que tienen una actitud positiva hacia la TD eligen cursar bachillerato Científico-Tecnológico. En las chicas se intuye la implicación de otros factores externos más allá de la actitud positiva, y que limitan esta elección de modalidad.

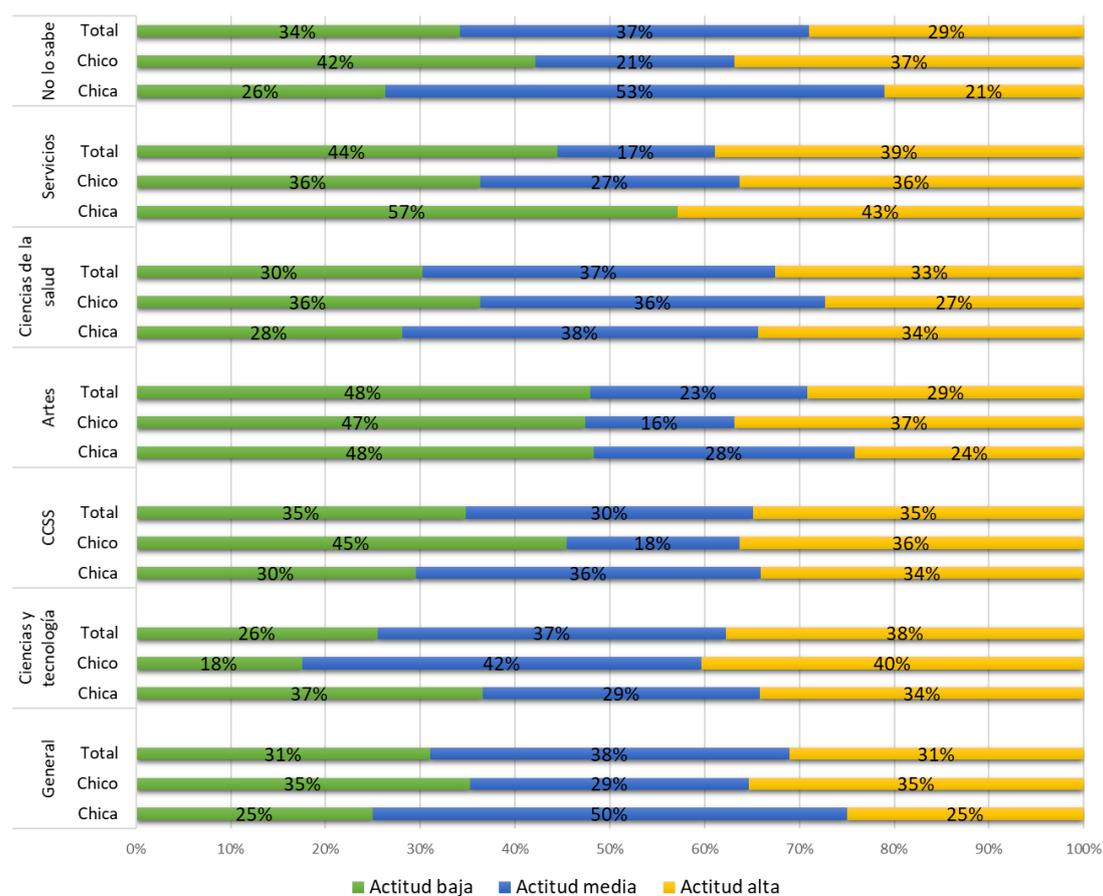
### PI.3. Relación entre género, actitud hacia la TD y estudios futuros.

Hay una mayor proporción de chicos (26%) que de chicas (14%) con aspiraciones en estudios futuros en Ciencias y Tecnología. Para estudios relacionados con las Ciencias Sociales, esta tendencia se invierte: la mayoría son chicas (24%) frente al 12% de chicos, de igual manera para Artes, 9% chicas y 7% chicos. Estadísticamente, las diferencias de género en los estudios futuros son significativas ( $\chi^2(5)=25.038$ ;  $p<0,05$ ). Estos resultados coinciden con estudios previos (Raabe *et al.*, 2019; Sáinz, 2017), y confirman la tendencia que empieza en la elección de la modalidad de bachillerato.

Respecto a la actitud hacia las TD (Figura 3), aquellos/as que aspiran estudios futuros en el área de las Artes son los que muestran una actitud más negativa (48% respecto al 35% en CCSS y al sólo 26% en ciencias y tecnología). Sin embargo, cabe remarcar que estas diferencias ya no son significativas ( $\chi^2(10)=10.733$ ;  $p=0,379$ ).

**Figura 3.**

*Diferencias de género entre la actitud y los estudios futuros.*



El alumnado que tiene una mejor actitud hacia las TD quiere estudiar carreras científicas y tecnológicas, aunque esta variable no tiene el mismo peso que tenía para la elección de la modalidad de bachillerato. Además, los chicos que quieren estudiar ciencias y

tecnología son los que presentan una actitud más positiva (40%) y media (42%), en comparación con las chicas (34% y 29%), y también respecto a las otras ramas, pero estas diferencias no son significativas a nivel estadístico.

## Resultados y conclusiones

---

Los hallazgos de este estudio muestran que, a nivel general, la actitud hacia las TD de estudiantes de 2º de Bachillerato es similar para chicos y chicas. Sin embargo, una mejor actitud hacia las TD está relacionada con la elección de la modalidad de bachillerato científico-tecnológico, sólo para los chicos.

En concreto, hay una mayor representación de chicos en bachillerato de Ciencias y Tecnología, también con mejor actitud hacia las TD. Las chicas, en cambio, eligen en mayor proporción las modalidades de Humanidades y Ciencias Sociales, y Artes. Sin embargo, para ellas, los niveles de actitud son similares indistintamente de la modalidad de bachillerato cursada.

Respecto a los estudios futuros, la proporción de chicos que quieren estudiar ciencias y tecnología sigue siendo muy superior a la de chicas. Estos resultados coinciden con Sáinz (2017), quien señala que, en la educación secundaria, la modalidad de bachillerato es un indicador sobre la elección de los estudios futuros.

Además, y para ambos géneros, una mejor actitud hacia las TD se relaciona de nuevo con la elección de estudios futuros STEM, aunque esta variable tiene menos peso que para la elección de la modalidad de bachillerato. Tampoco se observan diferencias significativas por género en cuanto a la actitud: los chicos que quieren estudiar carreras STEM tienen mejor actitud, pero no de manera significativa respecto las chicas.

Así, parece que el punto de inflexión para las diferencias de género se encuentra en la elección de la modalidad de bachillerato; habría que considerar factores relevantes, como la imagen estereotipada y negativa de lo que socialmente se considera una profesional STEM, que moderarían la relación entre la actitud y los itinerarios dentro del ámbito STEM (Mateos-Sillero & Gómez-Hernández, 2019).

Como limitante del estudio, estos resultados no se pueden generalizar debido al reducido tamaño de los grupos que se contrastan. Estas diferencias podrían revelarse como significativas con una muestra más amplia que también estudie el género no binario.

En conclusión, la elección de los estudios presentes y futuros depende de factores diferentes según el género. Ya en bachillerato, las chicas eligen modalidades no STEM aunque tengan una actitud positiva hacia las TD. Estos resultados ponen de relevancia el papel fundamental que juega la educación primaria y secundaria obligatoria en la disminución de la brecha digital de género, y la necesidad de abordar estas diferencias, más allá de las actitudes, desde edades tempranas. En concreto, se recomienda el uso de entornos digitales en los procesos de enseñanza y aprendizaje, por medio de estrategias educativas, ciberactivismo, clase invertida, y el uso de modelos de aprendizajes virtuales (Prendes-Espinoza et al., 2020).

## Agradecimientos

---

Este estudio se realizó en el marco del proyecto *MindGAP*, financiado por Fundación Bancaria “La Caixa” (“LCF/PR/SR19/52540001”).

## Referencias bibliográficas

---

- Abdullah, Z. D., Ziden, A. B. A., Aman, R. B. C., & Mustafa, K. I. (2020). Students' Attitudes towards Information Technology and the Relationship with their Academic Achievement. *Contemporary Educational Technology*, 6(4), 338–354. <https://doi.org/10.30935/cedtech/6158>
- Cabero-Almenara, J., & Valencia Ortiz, R. (2021). STEM Y GÉNERO: UN ASUNTO NO RESUELTO. Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de La Calidad Educativa IDEICE, 4–17. <https://doi.org/10.47554/revie2021.8.86>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. Routledge.
- Cussó-Calabuig, R., Farran, X. C., & Bosch-Capblanch, X. (2018). Effects of intensive use of computers in secondary school on gender differences in attitudes towards ICT: A systematic review. *Education and Information Technologies*, 23(5), 2111–2139. <https://doi.org/10.1007/s10639-018-9706-6>
- González, J., Espuny, C., de Cid, M. J. y Gisbert, M. (2012). INCOTIC-ESO: cómo evaluar y diagnosticar la competencia digital en la escuela 2.0, en *Revista de Investigación Educativa*, 30 (2), pp. 287-302. <http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/117941/148851>
- Jan, S. (2018). Investigating the relationship between students' digital literacy and their attitude towards using ICT. <http://educationaltechnology.net/ijet/>
- Martín Carrasquilla, O., Santaolalla Pascual, E., & Muñoz San Roque, I. (2022). La brecha de género en la Educación STEM. *Revista de Educación*, 396, 151–175. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-396-533>
- Mateos-Sillero, S., & Gómez-Hernández, C. (2019). Libro Blanco de las Mujeres en el ámbito tecnológico.
- Meelissen, M. R. M., & Drent, M. (2008). Gender differences in computer attitudes: Does the school matter? *Computers in Human Behavior*, 24(3), 969–985. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2007.03.001>
- OCDE (2019). Informe PISA 2018. Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes.
- Prendes-Espinosa, M. P., García-Tudela, P. A., & Solano-Fernández, I. M. (2020). Gender equality and ICT in the context of formal education: A systematic review. *Comunicar*, 28(63), 9–19. <https://doi.org/10.3916/C63-2020-01>
- Raabe, I. J., Boda, Z., & Stadtfeld, C. (2019a). The Social Pipeline: How Friend Influence and Peer Exposure Widen the STEM Gender Gap. *Sociology of Education*, 92(2), 105–123. <https://doi.org/10.1177/0038040718824095>
- Sáinz, M. (Coord.) (2017). ¿Por qué no hay más mujeres STEM? Se buscan ingenieras, físicas y tecnólogas (Ariel y Fundación Telefónica, Ed.).
- Solís Espallargas, C. (10 de febrero de 2019). ¿Por qué hay menos mujeres en carreras de ciencias?. *The Conversation*. <https://theconversation.com/por-que-hay-menos-mujeres-en-carreras-de-ciencia-111282>
- Usart, M., Grimalt-Álvaro, C., Esteve, V. & Gisbert, M. (2021). La brecha digital de género en educación primaria y secundaria en España. En Álvaro Andaluz, L., y Hamodi Galán, C. Género y educación: escuela, educación no formal, familia y medios de comunicación. Dkinson. pp. 36-42, Editorial Dyckinson.

## 2.1.6. COMO UN CUENTO DE HADAS: UN ESTUDIO DE CASO ACERCA DE LA INFLUENCIA DE LOS PERSONAJES DE CUENTOS MARAVILLOSOS

*Galiano Moyano, Ana Carolina (Universidad Católica San Pablo, Perú);  
Jiménez García, Elena (Universidad de Valladolid, España)*

### **Resumen:**

Este estudio analiza la influencia de los cuentos maravillosos sobre un grupo de jóvenes de la ciudad de Valladolid, considerando su identificación con los personajes. Esta investigación presenta un diseño cualitativo, con enfoque interpretativo, a partir de un Estudio de Caso con estudiantes de 2º año de Bachillerato. Se utiliza una estrategia mixta de recogida de datos, a partir de encuestas y entrevistas. Entre los resultados destaca que, partiendo de las percepciones de las jóvenes respecto a las experiencias de lectura de cuentos maravillosos, es posible reconocer la influencia de estos en diversos aspectos como son la identificación con los personajes, lo que generan dichas experiencias, las aspiraciones y las decisiones que se toman a la hora de elegir un camino a seguir.

**Palabras clave:** cuentos maravillosos, experiencias de lectura, personajes de cuentos, jóvenes.

### **Objetivos**

---

Se propone, como objetivo general, dar cuenta de la influencia de las experiencias de lectura de cuentos maravillosos, en jóvenes de la ciudad de Valladolid, a partir de la identificación con los personajes; y como objetivos específicos:

- Identificar en la literatura los factores que aportan elementos para el análisis de la influencia de los cuentos en las jóvenes.
- Indagar sobre las experiencias de lectura y escucha de cuentos maravillosos.
- Analizar la relación existente entre los personajes de los cuentos y las características de las jóvenes.
- Analizar manifestaciones discursivas de una muestra seleccionada para comprobar el grado de influencia de los cuentos maravillosos.

### **Marco teórico**

---

La literatura siempre ha ocupado un lugar importante en la cultura, porque “toda literatura está comprometida con el desarrollo del hombre” (Calderón, 2012, p. 1). Cervera Borrás (1997) la entiende como un objeto de contacto, no como un objeto de estudio; por la influencia que puede ejercer en la vida de las personas.

La literatura infantil aporta elementos muy valiosos para el análisis del tema seleccionado, puesto que la influencia puede ser aún mayor por la cercanía y presencia de los libros, sobre todo en la infancia. Ahora bien, los cuentos maravillosos -cuentos de hadas- han sido objeto de muchas investigaciones, desde la consideración de sus propiedades educativas (Bozkirli, 2018) hasta el desarrollo de habilidades lingüísticas, cognitivas y creativas (Kole, 2018).

Varios investigadores (Huang, 2019; Navarro Goig, 2019; Meland, 2020) han estudiado el tema del género identificando la influencia que estos cuentos tienen en la elaboración del estereotipo y de los roles femenino y masculino, además de la influencia socio-

cultural. Aquí se pueden observar temas relativos al desarrollo de la identidad, la creación del propio espacio personal, la búsqueda de la libertad.

Colomer (2002) valora la importancia de estos por el impacto que tienen en los niños como futuro de la sociedad; y su análisis se basa en las historias, argumentos, personajes, y/o la experiencia estética. Eduardo Segura Fernández (2008) afirma que los cuentos de hadas poseen un valor sapiencial, porque muestran una imagen verdadera de la vida, y ayudan a descubrir quiénes somos. De esta manera, pueden provocar consecuencias en las elecciones personales que se realizan.

## Metodología

Partimos de un enfoque cualitativo para estudiar la realidad en su contexto natural, y poder analizar e interpretar una realidad concreta basada en las percepciones de los participantes. A tal fin, se consideró apropiado presentar un Estudio de Caso instrumental (EC), el cual se puede clasificar, en cuanto a las unidades de análisis (Stake, 2010) como un caso único, y lo denominamos EC: La influencia de los cuentos maravillosos.

A continuación, se presentan los componentes del caso, partiendo de la estructura conceptual del mismo (Stake, 2005).

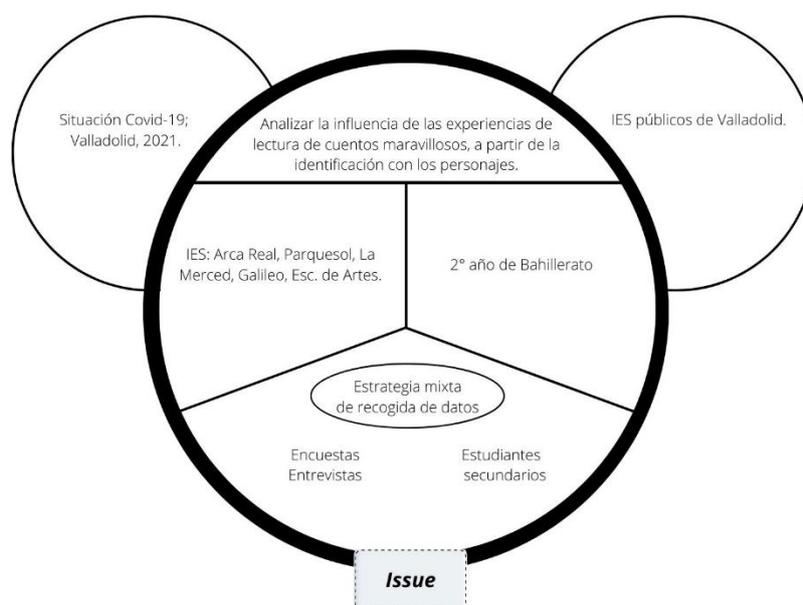


Figura 1. Estructura conceptual del EC (Fuente: Elaboración propia)

El contexto educativo y social en el que se realizó la investigación se caracterizó por las restricciones del Covid-19, de manera que los datos se recogieron virtualmente, con previas autorizaciones. Las informantes -en muestras voluntarias y por conveniencia- fueron 29 estudiantes de 2º curso de Bachillerato, de entre 17 y 25 años, de sexo femenino y residentes en Valladolid.

Las actividades se realizaron a través de encuestas y entrevistas, mediante una estrategia mixta, cuya validación de ambas fue realizada por un juicio de expertos que le atribuyen validez y fiabilidad.

Se propuso el siguiente *issue*: ¿De qué manera las experiencias de lectura de cuentos maravillosos pueden influir en jóvenes de la ciudad de Valladolid?; y el siguiente aserto: las experiencias de lectura o escucha de cuentos maravillosos realizan aportes que pueden influir en el desarrollo de las personas, puesto que estas se identifican con los personajes de los cuentos más significativos.

El tratamiento de la información se realizó mediante una reducción anticipada de datos, basándonos en preguntas de investigación, declaraciones temáticas y preguntas informativas. Y, para analizar los datos, se utilizaron mecanismos de codificación a partir de categorías de análisis émicas y éticas elaboradas para tal fin.

## Discusión de datos y/o evidencias

Los resultados se obtuvieron a partir del análisis de diferentes experiencias de lectura de cuentos de las participantes, la identificación de estas con algunos personajes y la influencia de los personajes en decisiones importantes como la elección vocacional.

### Las experiencias de lectura de cuentos maravillosos

Partimos de que la mayoría de las personas han experimentado la lectura y/o escucha de cuentos maravillosos. En la muestra seleccionada se identificaron varios títulos. Los más frecuentes fueron La Cenicienta y la Bella Durmiente, dos cuentos que tienen como protagonistas figuras femeninas.

Sobre cómo las participantes calificaron las experiencias de lectura y escucha de cuentos maravillosos, según una escala Likert (de 1 a 7), la media fue de 6.20. Esta calificación sobre las experiencias estéticas vividas se relaciona con aquellos aspectos que las personas recuerdan de la niñez en general y, de manera selectiva, los libros que las acompañaron, embellecido por el recuerdo.

Las participantes reconocieron que los cuentos maravillosos pueden ayudar a las personas o influir en las mismas de diferente manera. Estos son los resultados obtenidos:

<b>Influencia que ejercen los cuentos maravillosos</b>	
<b>Ítems</b>	<b>MC1</b>
Autoestima	28.89 %
Resolución de problemas	31.11 %
Creatividad	82.22 %
Comunicación	24.44 %
Imaginación	95.56 %
Confianza	17.78 %
Esperanza	48.89 %
Desesperanza	2.22 %
Gozo	22.22 %
Rencor	2.22 %
En nada	2.22 %
Otros	13.33 %

Tabla 1: Influencia que ejercen los cuentos maravillosos (Fuente: Elaboración propia)

Las participantes consideran que la influencia de los cuentos maravillosos se debe a la imaginación y la creatividad, aludiendo a la importancia de la lectura y/o escucha que posibilita imaginarse los personajes y las situaciones, permitiendo desarrollar pensamientos y la capacidad de imaginar.

Una constante en las respuestas de las participantes se refiere a las historias y a los personajes.

### Identificación con los personajes de los cuentos

Cuando se les preguntó a las participantes si fueran un personaje de cuentos maravillosos con cuál se sentirían más identificadas, las respuestas, en su mayoría refieren a hadas, heroínas, sirenas y princesas.

A partir de los datos, se analizó dicha identificación en relación a las características personales que cada una ha desarrollado. La mayoría de las participantes, que se definen con determinadas características, han elegido los siguientes personajes:

**Personajes elegidos y palabras que los caracterizan**

Ítems	Extrovertida	Decidida	Sentimental	Tranquila	Alegre	Aventurera	Melancólica	Nerviosa	Imaginativa	Otro
Heroína	X	X				X				
Princesa			X		X					
Bruja						X			X	
Hada			X		X					
Sirena			X		X					
Animal	X		X		X	X				
Madrastra										
Otro			X	X					X	

*Tabla 2: Personajes elegidos y palabras que los caracterizan (Fuente: Elaboración propia)*

Quienes se caracterizan a sí mismas extrovertidas, decididas y aventureras, se identifican con el personaje de heroína, identificando que son personas “con muchas metas” (B19). Quiénes se consideran alegres y sentimentales, reconocen que si fueran un personaje de cuentos serían princesas, hadas o sirenas; identifican el deseo de “tratar de ayudar a los demás” (B14).

Aquellas que se consideran extrovertidas, sentimentales, alegres y aventureras han elegido a los animales como personajes, describiéndose como “alegre y amable con los demás, pero también con carácter y a lo mejor demasiado espontánea. Le doy muchas vueltas a las cosas y soy bastante habladora” (B9).

Quienes se consideran aventureras e imaginativas, se identifican con el personaje de las brujas, aunque a la hora de describirse hay algunas opiniones encontradas.

### **Influencia de los personajes de cuentos y la elección vocacional**

“Los cuentos tienen muchos puntos positivos, incluso a los adultos nos puedan ayudar en muchas ocasiones. Además, creo que las experiencias que leemos en ellos benefician nuestras acciones futuras” (B25). Esta influencia es la que se intenta analizar y hacer visible a través de los datos recolectados, en este caso a partir de las elecciones vocacionales de las participantes.

A la hora de indagar sobre cómo se imaginan dentro de 5 años, se seleccionaron los resultados más representativos y con mayor frecuencia, identificando la relación que existe con la respuesta otorgada en la tabla 3 sobre el personaje de cuentos maravillosos con el que se identifican, resultando lo siguiente:

**Personajes elegidos y cómo se imaginan en el futuro**

Ítems	Docencia	Medicina	Derecho	Deporte	Economía	Idiomas	Filología	Otro
Heroína	X	X					X	
Princesa	X	X	X					
Bruja								X
Hada	X	X	X					
Sirena	X	X			X			X
Animal		X						X
Madrastra								
Otro								

*Tabla 31: Personajes elegidos y cómo se imaginan en el futuro (Fuente: Elaboración propia)*

Mayoritariamente han elegido carreras relacionadas a la docencia, la medicina y el derecho, justificando que les gustaría ayudar a los demás, cuidar a los que más lo necesitan, y luchar por lo que está bien.

La elección se relaciona con las figuras femeninas de los cuentos que han elegido como más significativos (La Cenicienta y la Bella Durmiente), y con las características personales detalladas anteriormente.

Al indagar acerca de los factores que han influido en decisiones de las participantes - como la elección vocacional-, resultaron diversas opiniones; sin embargo, una de las participantes identificó que este tipo de cuentos influye en algunos ámbitos de la vida. Las demás participantes indicaron que, si bien al tomar esta decisión hay muchos factores que hay que tener en cuenta, existe una fuerte influencia marcada por los cuentos.

### **Como un cuento de hadas**

Lo que provocan las experiencias estéticas de lectura de cuentos, en cuanto que permiten mirar las cosas con otros ojos, renovando la mirada desde la inocencia, es la misma belleza que poseen (B1). La cuestión de los personajes está muy presente en el discurso y en el pensamiento, porque entre los cuentos maravillosos más significativos se encuentran aquellos en donde las cualidades de los personajes le resultan llamativas, al punto de intentar imitarlos en situaciones de la vida cotidiana. De ahí que considera que lo que generan dichos cuentos tiene que ver con las moralejas y las cualidades anteriormente mencionadas, influyendo en aspectos de la propia personalidad. El personaje con el que se identifica es una princesa luchadora (Mulán), y se caracteriza como fuerte, empática y exigente. Considera que se conoce a sí misma, sus intereses de futuro rondan en torno al trabajo, y la elección vocacional realizada refiere a una carrera de Educación.

## **Resultados y conclusiones**

---

Empresa atrapante y arriesgada es hablar sobre los cuentos de hadas, porque poseen una forma de ver el mundo, y adentrar en ellos implica penetrar en ese mundo maravilloso. Para responder el *issue* planteado se identifican las siguientes conclusiones.

Al identificar en la literatura los factores que aportan elementos para el análisis de la influencia de los cuentos en las jóvenes, hay dos aspectos claramente identificables: las experiencias de lectura y escucha de cuentos, y la identificación con los personajes.

En cuanto a estas experiencias, el valor que les atribuyen es la belleza de esas experiencias estéticas y lo que han provocado en ellas, recordando a las personas que les leían o contaban los cuentos, y principalmente la influencia positiva en términos de confianza, gozo, esperanza, creatividad, imaginación.

La identificación con los personajes de sus cuentos preferidos es uno de los aspectos más significativos de este trabajo, ya que se observa una relación con las características personales de las participantes y la elección de un personaje de cuentos; por ejemplo, quienes se identifican como alegres y sentimentales eligieron princesa, hada, sirena. Asimismo, se indagó en la elección vocacional de las participantes, y es curioso que las personas que se identifican con los personajes nombrados prefieren carreras relacionadas a la docencia, la medicina y el derecho.

Estas elecciones revelan el alto grado de influencia que los cuentos maravillosos poseen en las jóvenes participantes, hasta tal punto que muchas expresan que en varias

ocasiones de su vida cotidiana intentan actuar de la manera en que dicho personaje lo haría.

Finalmente, esta influencia, que se encuentra en las profundidades de la propia personalidad, muchas veces no es identificable a simple vista, ni siquiera por uno mismo.

## Referencias bibliográficas

---

- Bozkirli, K. (2018). An Analysis on Turkish Fairy Tales in the Context of Their Educational Properties [Un análisis de los cuentos de hadas turcos en el contexto de sus propiedades educativas]. *European Journal of Education Studies* 5(3), 88- 99. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED588763.pdf>
- Calderón, E. (30 de mayo-1 de junio de 2012) *De los cuentos de hadas al psicoanálisis: una breve reflexión sobre la literatura infantil actual* [ponencia]. Segundo Congreso Nacional de Literatura Infantil y Juvenil, Mendoza, Argentina. <https://academiaargentinelij.org/actas-del-segundo-congreso-nacional-de-literatura-infantil-y-juvenil/>
- Cervera Borrás, J. (1997). *La Creación Literaria para niños*. Mensajero.
- Colomer, T. (2002). *Siete llaves para valorar las historias infantiles*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Huang, S. (2019). Postfeminist Influences on Fairy Tales, Real and Imagined: A Critical Media Literacy Classroom Investigation [Influencias postfeministas en los cuentos de hadas, reales e imaginarios: una investigación crítica en el aula de alfabetización mediática]. *Gender and Education*, 31(6), 688-704. <http://dx.doi.org/10.1080/09540253.2018.1467002>
- Kole, K. (2018). The Role of Fairy Tales in Affective Learning: Enhancing Adult Literacy and Learning in FE and Community Settings [El papel de los cuentos de hadas en el aprendizaje afectivo: mejora de la alfabetización y el aprendizaje de adultos en entornos comunitarios y de EF]. *Australian Journal of Adult Learning*, 58(3), 365- 389. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1199892.pdf>
- Meland, A.T. (2020). Challenging Gender Stereotypes through a Transformation of a Fairy Tale [Desafiando los estereotipos de género a través de la transformación de un cuento de hadas]. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(6), 911-922. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2020.1836589>
- Navarro-Goig, G. (2019). Revisión de la identidad femenina en los cuentos de hadas y su reinterpretación en el arte contemporáneo. *Arte, individuo y sociedad*, 31(3), 491-507. <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/60646/4564456551396>
- Segura Fernández, E. (2008). Tolkien, Chesterton y los cuentos de hadas. J.R.R. Tolkien: Mitopoeia y Mitología. Reflexiones bajo la luz refractada. Portal Editions.
- Segura Fernández, E. [Eduardo Segura] (25 de enero de 2016). *Vídeo 4. Sobre los cuentos y la sabiduría* [Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=EFZVdjEzAvs&t=31s>
- Stake, R. (2005). Qualitative case studies [Estudios de caso cualitativos]. En N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (pp. 443-466). SAGE Publications.
- Stake, R. (2010). *Investigación con estudio de casos* (5ta ed.). Morata, S.L. Original publicado en 1998.

## 2.1.7. ENTENDIMIENTO E INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA DEL ESTRÉS POSTRAUMÁTICO EN EL AULA

*Susana Merino Lorente (Universidad Pablo de Olavide)*

### **Resumen:**

Este estudio revisa las diferencias en las percepciones negativas entre el rol de género y los síntomas del Trastornos de Estrés Post Traumático (TEPT), originados por el acoso escolar, bullying o cyberbullying. Las investigaciones suelen ignorar los aspectos de género involucrados en los sucesos adversos escolares, así como factores de riesgo y síntomas de TEPT mayores en mujeres jóvenes que en hombres, lo enfocan exclusivamente como TEPT entre menores. Estas respuestas sobreadaptativas afectan al autoconcepto, seguridad, regulación emocional, salud mental y clima escolar de las jóvenes frente al mensaje asociado al rol de género que se les transmite de miedo en lugar de empoderamiento. El objetivo es tomar conciencia de estas diferencias y de los recursos que fomentan las relaciones igualitarias para prevenir o modificar los factores y síntomas traumáticos, desde un entorno escolar seguro e igualdad en la educación. A partir de la revisión bibliográfica de perspectiva de género de las investigaciones existentes en español e inglés sobre el acoso escolar y repercusiones emocionales traumáticas desde el año 2010 al 2022, dentro de Dialnet, SciELO, ERIC, REDIB y EBSCO, se han analizado los artículos realizando una tabla de frecuencias en base a los años de publicación y a las categorías más relevantes: diferencias entre acoso escolar, Bullying y Cyberbullying, TEPT, prevalencia (sexo y edad), factores de riesgo, y prevención en el entorno escolar. Los resultados sugieren que los síntomas del TEPT, las ideas suicidas y la percepción negativa son mayores en mujeres jóvenes en comparación con los hombres jóvenes. Es fundamental tener presente estas diferencias perceptivas de roles de género y su implicación en los programas que eviten o reduzcan los factores de riesgo y fomenten la seguridad y la educación en igualdad de género a través de los docentes y profesionales que trabajan junto a los menores, para romper el miedo, la mayor percepción de vulnerabilidad y rol de víctima asociadas al rol de género femenino en un entorno escolar inclusivo.

**Palabras clave:** Trastornos de Estrés Post Traumático (TEPT), estudiantes, docentes, sucesos adversos, acoso escolar

### **Introducción**

---

Las distintas formas de acoso, violencia o conductas de riesgo, síntomas depresivos y de ansiedad, el estrés y la ideación suicida en adolescentes, pueden conducir a daños psicosociales severos, los resultados sugieren que los síntomas del TEPT, las ideas suicidas y la percepción negativa son mayores en mujeres jóvenes en comparación con los hombres jóvenes (Chocarro, E., & Garaigordob., 2019)

La programación no violenta incluye actividades que permiten evaluar los acontecimientos de los centros escolares con jóvenes que reflejen su eficacia en reducir la discriminación de género, reducir el acoso entre compañeros en la escuela y durante el tiempo libre, y mejorar relaciones en el entorno educativo (Jalón, 2009).

En el acoso escolar, a través de la estructura social y emocional de la escuela se encuentran diferencias de género entre agresores, víctimas y neutrales. Además, es necesario conocer la situación del grupo para hacer frente al acoso colectivo, los grupos

de estudiantes pueden promover o evitar estos sucesos, se ha comprobado diferencias de género. Las investigaciones también muestran que las niñas o chicas se ven más afectadas por el PTSD que los niños u chicos (. Garza y Jovanovic 2017). Además, los sentimientos de estrés por la intimidación o acoso no necesariamente se detienen cuando el comportamiento de intimidación cesa. Como resultado, el TEPT y síntomas asociados, puede aparecer en la vida de una persona mucho después de que haya cesado el acoso o violencia.

El 14% de las chicas afirman haberse sentido presionada para acciones de forma sexual, presión provocada por el 97,4% por un hombre. Los eventos que ocurren con mayor frecuencia en chicas de entre 14 y 20 años están asociados con enseñar (48%) o solicitar (43,9%) imágenes sexuales, y el 23,4% le han solicitado cibersexo online. Por otro lado, El evento más habitual que los chicos admiten cometer, es solicitar fotografías online (17,1%), y solicitar cibersexo online (7,4%) (Penado Abilleira y Rodicio-García, 2017).

Por lo tanto, es fundamental comprender todos los patrones y relaciones que conducen al modelo de sometimiento que subyacen al sexismo y la violencia de género, es necesario plantearse cómo organizar las relaciones, fomentar la igualdad y Resolución de conflictos en el contexto de la educación adicional Recreado hasta el día de hoy: en el entorno escolar y familiar que fueron fundados (Jalón, 2009).

## Metodología

---

Revisión bibliográfica de perspectiva de género de las investigaciones existentes en español e inglés sobre el acoso escolar y repercusiones emocionales traumáticas desde el año 2010 al 2022, dentro de Dialnet, SciELO, ERIC, REDIB y EBSCO, se han analizado los artículos realizando una tabla de frecuencias en base a los años de publicación y a las categorías más relevantes: diferencias entre acoso escolar, Bullying y Cyberbullying

Los criterios de inclusión utilizados para la selección de artículos fueron: (1) artículos publicados dentro del rango de años especificado, (2) publicados en inglés y español (3) de acceso abierto, (4) cuya temática principal sea el acoso escolar, bullying, cyberbullying y TEPT y educación. se mencionan directa o indirectamente, (5) aportan evidencia teórica a través de una revisión narrativa o sistemática, y (6) trabajos empíricos originales que utilizan metodologías cualitativas, cuantitativas, cantidad o mezcla. Luego de la identificación de los artículos, y mediante el análisis del título, resumen y texto, se han extraído de cada uno: (1) autor(es), (2) año de edición de la publicación, (3) tipo de artículo (revisión reportada o revisión sistemática). bibliografía o investigación cualitativa, cuantitativa o mixta), (4) contexto en el que se realizó el estudio, (5) muestra de participación y (6) concepto de educación inclusiva.

## Resultados y discusión.

---

Otro aspecto que se ha evaluado en este estudio fue la relación entre ser acosado y el género. Aquí, el resultado confirmó lo encontrado en otros estudios, ya que también mostró que la agresión física fue más común en los chicos, mientras que en las chicas prevalecieron las formas de agresión más sutiles, como la agresión verbal, los insultos y los comentarios, es decir, patrones de agresión relacional (Martins, 2009; Moreno et al., 2012).

Ahora bien, sobre la diferencia en los síntomas de estrés según el género, distintos estudios corroboran que las niñas presentan más síntomas de estrés que los niños (Landstedt & Gadin, 2012; Liu & Lu, 2012; Machado et al., 2011; Marques et al., 2015), tal como se encontró en la presente investigación. De hecho, en un estudio en el que se

relacionó el estrés y los tipos de participación en actos de violencia escolar con 106 adolescentes de una escuela pública de la ciudad de Fortaleza, Brasil, también se identificó una media mayor en las reacciones de estrés en el género femenino en comparación con el género masculino (Sousa y Stelko-Pereira, 2016). Un aspecto importante para destacar es el hecho de que el estrés durante la educación media está más asociado al género femenino en la realización de las actividades académicas (Marques et al., 2015), además de que, según Schermann et al. (2014), los síntomas de estrés en adolescentes —identificados con la escala de estrés para adolescentes (EEA)— tienen mayor prevalencia en las mujeres (11.7 %) que en los hombres (10.3 %).

Los estudios indican que aproximadamente del 15% al 3% de las niñas y del 1 % al 3% de los niños experimentan al menos un trauma. Entre los niños y adolescentes que han experimentado un trauma, del 3% al 15% de las niñas y del 1% al 6% de los niños desarrollan PTSD. Las tasas de PTSD son más altas para algunos tipos de sobrevivientes de trauma (National Center for PTSD, 2019)

### **Conclusiones y propuestas de mejora.**

---

Es imprescindible tener en cuenta estas diferencias para reformar los programas que posibilitan romper con las desigualdades de género. Los datos desafían el sentido común, y la creencia de muchos expertos. La intimidación de se ve como un juego. pero también para la comunidad escolar en general, como testigos, e incluso agresores, padecen este fenómeno de estrés. Con este estudio se puede decir que sufrir acoso es algo muy serio y puede causar secuelas muy graves, no debe ser ignorado por el impacto significativo que tiene en la vida de los jóvenes, como trauma emocional, psicológico, emocional y conductas desadaptativas. Afortunadamente. Los estudios recientes confirman que en los centros escolares y en la sociedad existe una labor de sensibilización y prevención, que muestran una disminución de la violencia o abuso de género menor. No obstante, estos patrones mentales de diferencias de género permanecen, y la violencia, abuso y acoso sexual online sufrido por adolescentes aumentan considerablemente, con lo cual es fundamental implementar programas educativos destinados a combatir estas desigualdades perceptivas del role de género que posibiliten un mundo igualitario, en un entorno escolar y social inclusivo.

### **Referencias bibliográficas.**

---

- American Psychiatric Association (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5) (5a ed.). Washington, DC: Autor
- Brito, C. C., & Oliveira, M. T. (2013). Bullying and self-esteem in adolescents from public schools. *Jornal de Pediatria*, 89(6), 601-607. <https://doi.org/10.1016/j.jped.2013.04.001>
- Chocarro, E., & Garaigordobil, M. (2019). Bullying y cyberbullying : diferencias de sexo en víctimas, agresores y observadores. *Pensamiento Psicológico*, 17(2), 57-71. <https://doi.org/10.11144/javerianacali.ppsi17-2.bcads>
- Chocarro, E., & Garaigordobil, M. (2019). Bullying y cyberbullying: diferencias de sexo en víctimas, agresores y observadores. *Pensamiento Psicológico*, 17(2), 57-71.
- Estresse em adolescentes: estudo com escolares de uma cidade do sul do Brasil. *Aletheia*, (43-44), 160-173. [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-03942014000100012&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942014000100012&lng=pt&tlng=pt)

Foa, Chrestman, K. R., & Gilboa-Schechtman, E. (2008). Prolonged Exposure Therapy for Adolescents with PTSD Emotional Processing of Traumatic Experiences, Therapist Guide: Emotional Processing of Traumatic Experiences: Therapist Guide. Oxford University Press USA - OSO.

Garza K, Jovanovic T. [Impact of Gender on Child and Adolescent PTSD](#). *Curr Psychiatry Rep*. 2017;(19)11:87. doi:10.1007/s11920-017-0830-6

Greenhawt, S., A. M., & Baptist, A. P. (2009). Food allergy and food allergy attitudes among college students. *Journal of Allergy and Clinical Immunology*, 124(2), 323–327. <https://doi.org/10.1016/j.jaci.2009.05.028>

Jalón, M. J. D. A. (2009). Prevenir la violencia de género desde la escuela. *Revista de estudios de juventud*, (86), 31-46.

Landstedt, E., & Gadin, K.G. (2012). Seventeen and stressed. Do gender and class matter? *Health Sociology Review*, 21(1), 82-89. <https://doi.org/10.5172/hesr.2012.21.1.82>

Liu, Y, & Lu, Z. (2012). Chinese High School Students' Academic Stress and Depressive Symptoms: Gender and School Climate as Moderators. *Stress and Health*, 28(4), 340-346. <https://doi.org/10.1002/smi.2418>

Machado, S. F., Veiga, H. M., & Alves, S. H. (2011). Níveis de estresse em alunos de 3a série do ensino médio. *Universitas: Ciências da Saúde*, 9(2), 35-52. <https://doi.org/10.5102/UCS.V9I2.1362>

Marques, C. P., Gasparotto, G. S., & Coelho, R. W. (2015). Fatores relacionados ao nível de estresse em adolescentes estudantes: uma revisão sistemática. *Salusvita*, 34(1), 99-

Martins, I. (2009). Argumentación en textos de una revista de educación de profesores Un ejercicio de análisis basado en conceptos Bakhtinianos de género y lenguaje social. *Educación Química*, 20(2), 126-136.

Marx, & Sloan, D. M. (2003). The effects of trauma history, gender, and race on alcohol use and posttraumatic stress symptoms in a college student sample. *Addictive Behaviors*, 28(9), 1631–1647. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2003.08.039>

McDevitt-Murphy, Weathers, F. W., Flood, A. M., Eakin, D. E., & Benson, T. A. (2007). The Utility of the PAI and the MMPI-2 for Discriminating PTSD, Depression, and Social Phobia in Trauma-Exposed College Students. *Assessment (Odessa, Fla.)*, 14(2), 181–195. <https://doi.org/10.1177/1073191106295914>

Moreno, E. A., Silva, A. P. da, Ferreira, G. A., Siva, F. P. da, Frazão, I. da S., & Cavalcanti, A. M. (2012). Perfil epidemiológico de adolescentes vítimas de bullying em escolas

National Center for PTSD. How Common is PTSD in Children and Teens? [https://www.ptsd.va.gov/undentender/common/common\\_children\\_teens.asp](https://www.ptsd.va.gov/undentender/common/common_children_teens.asp)

Ouimette, P., White, J., Colder, C., & Farrow, S. (2011). Rates of DSM-IV-TR Trauma Exposure and Posttraumatic Stress Disorder Among Newly Matriculated College Students. *Psychological Trauma*, 3(2), 148–156. <https://doi.org/10.1037/a0021260>

Owens., G., P. (2016). Predictors of Posttraumatic Growth and Posttraumatic Stress Symptom Severity in Undergraduates Reporting Potentially Traumatic Events. *Journal of Clinical Psychology*, 72(10), 1064–1076. <https://doi.org/10.1002/jclp.22309>

Penado Abilleira, M., & Rodicio-García, M. L. (2017). Análisis del autoconcepto en las víctimas de violencia de género entre adolescentes. *Suma psicológica*, 24(2), 107-114.

Pimentel, Fernanda de Oliveira, Della Méa, Cristina Pilla, & Dapieve Patias, Naiana. (2020). Vítimas de bullying, sintomas depressivos, ansiedade, estresse e ideação suicida em adolescentes. *Acta Colombiana de Psicología*, 23(2), 230-240. <https://doi.org/10.14718/acp.2020.23.2.9>

Ramirez, F. C. (2008). Agresores y Víctimas del Bullying. Desigualdades de género en la violencia entre escolares. *Informació psicològica*, (94), 48-59.

Rodríguez-Muñoz, Moreno-Jiménez, B., Sanz Vergel, A. I., & Garrosa Hernández, E. (2010). Post-Traumatic Symptoms Among Victims of Workplace Bullying: Exploring Gender Differences and Shattered Assumptions. *Journal of Applied Social Psychology*, 40(10), 2616–2635. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2010.00673.x>

Schermann, L. B., Béria, J. U., Jacob, M. H., Arossi, G., Benchaya, M. C., Bisch, N. K., & Rieth, S. (2014). Públicas e privadas. *Revista Enfermagem UERJ*, 20(6), 808-813. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/enfermagemuerj/article/view/6030/4337>

Seixas, S. R. (2009). Diferenças de género nos comportamentos de bullying: contributos da neurobiologia. *Interações*, 5(13), 63-97. <https://doi.org/10.25755/int.398>

Smyth, Hockemeyer, J. R., Heron, K. E., Wonderlich, S. A., & Pennebaker, J. W. (2008). Prevalence, Type, Disclosure, and Severity of Adverse Life Events in College Students. *Journal of American College Health*, 57(1), 69–76. <https://doi.org/10.3200/JACH.57.1.69-76>

Sousa, M. M., & Stelko-Pereira, A. C. (2016). Relações entre violência escolar, gênero e estresse em pré-adolescentes. *Revista Eletrônica de Educação*, 10(1), 110-127. <https://doi.org/10.14244/198271991304>

## 2.2 EXPERIENCIA EDUCATIVA:

### 2.2.1. ¿LOVES! CONTRA LA MIOPIA EN EL AMOR (APP)

*Punto Municipal del Observatorio Regional de Violencia de Género de la Mancomunidad de Servicios Sociales THAM (España)*

#### **Resumen y palabras clave:**

La APP ¿LOVES! es una “excusa lúdica” para que chicas y chicos, jueguen, se diviertan, investiguen sobre los estereotipos de género, los **mitos** de amor romántico, los **indicadores** de alerta en el noviazgo, etc., y al mismo tiempo reflexionen sobre sus propios valores y principios en este sentido.

La APP ¿LO-VES? juega, ya en su propio nombre, con esa idea de que a veces el amor (LOVE en inglés) es ciego... o no nos deja VER conductas que en realidad son de abuso o control, y no de amor y buen trato. Queremos acabar con esa miopía que nos impide detectar señales de alarma en el noviazgo o micromachismos.

#### **Objetivos**

- Hacer llegar a la juventud, a través de una aplicación de móvil, los valores y principios de la igualdad entre mujeres y hombres y el amor sano y de buen trato.
- Hacer reflexionar a los y las jóvenes sobre sus relaciones amorosas, a las que habitualmente damos poca importancia.

#### **Introducción**

La violencia de género en la adolescencia, aunque no se manifieste con agresiones físicas, deja tantas secuelas o más que la que se presenta en la vida adulta y, con frecuencia, es el comienzo de una relación que será dramática años más tarde.

Los sentimientos son extremos e intensos, se quiere apasionadamente, se confía ilimitadamente en las buenas intenciones del resto, siempre que los demás no sean sus padres y otros/as adultos/as, frente a los que se están afirmando. El pensamiento abstracto y la capacidad de anticipar consecuencias apenas empieza a desplegarse. La red social, los amigos y amigas sustituyen a la familia como grupo de apoyo y contención.

#### **Metodología**

¿LO-VES! está formada por ocho juegos, puesto que consideramos imprescindible la “gamificación” o ludificación de cualquier recurso dirigido a la generación digital e hiperconectada.

- Juego “¿Ves la salida?”. Es un minivideojuego de escape, donde te pones “en la piel” de una víctima de una relación de maltrato. Estás en un laberinto que simula dicha relación, y tienes que escapar... Para encontrar la salida hay que

esquivar unas sombras que representan los indicadores de abuso que “te paralizan” y encontrar las 3 llaves (corazones): apoyo, autoestima, igualdad.

- Juego ¿Ves el machismo? Juego de cartas que simula un “machistómetro” donde tienes que conseguir detectar y tomar distintas decisiones para reducir tu nivel de micromachismos.
- Juego Calculover:

Amor que suma. ¿Sois una pareja 10? A través de un juego tipo quiz- test con cursor se motiva con el ¿Te atreves a ponerte nota? ¿y a tu pareja? Desafío en el amor sobre los 10 principales indicadores de igualdad y buen trato.

Amor que resta. ¿Debería dejar a mi pareja? ¿Mi pareja me va a dejar? A través de un juego tipo test, quién juega se pone nota y pone nota a su pareja en los diferentes indicadores de abuso.

- Juego Ciberlove. Para jugar y detectar si se es una pareja online que mola, sin cibercontrol.
- Juego Lovestories. Formato tipo test, con varias opciones. Con el juego de palabras con las stories de Instagram ..., sobre situaciones en el noviazgo juvenil.
- Juego Lo Best en el amor. Juego tipo check list, con un juego de palabras según nombre de la app loves. ¿Tienes lo que hay que tener para ser LO BEST en el amor?
- Juego ¿Ves el bulo? Se trata de detectar bulos y mitos sobre el amor romántico y las relaciones. Con Pop-up explicativo desmontando los bulos.
- ¿Ves el Abuso? En este espacio se incluye información para actuar en caso de vivir o presenciar una situación o relación de abuso, incorporándose los datos de contacto de los centros del Punto Municipal del Observatorio Regional de la Violencia de Género en los 4 municipios de la Mancomunidad, los teléfonos para urgencias (112/016) y los lugares donde denunciar una situación de este tipo. En el portal, esta sección incluye una check list con frases reales del alumnado en el aula para identificar señales de abuso.

## **Resultados y discusión.**

---

La aplicación móvil es una herramienta para quienes decidan profundizar y trabajar los contenidos abordados e incidir en su finalidad más didáctica y educativa.

Puesto que los juegos que componen ¿LOVES! están basados en los contenidos básicos demostrados por las investigaciones para la prevención de las violencias machistas, sobre todo en noviazgos y en juventud, se trata de conocer y sacarle mejor partido a la propia App conociendo toda la información que hay detrás de cada juego, ampliando contenidos conceptuales y estadísticos y ofreciendo orientaciones metodológicas y prácticas que hagan fácil la utilización de la app se convierte en un recurso didáctico para cualquier agente educativo que quiera trabajar la prevención de las violencias machistas y violencia sexual digital.

## **Conclusiones y propuestas de mejora.**

---

La principal conclusión es la efectividad de la herramienta en cuanto a sensibilización en la materia se refiere. El acercamiento conceptual se hace a través de la realidad vivida por la adolescencia (conexión a nuevas tecnologías) lo que les permite interiorizarlo de manera natural, además de facilitarlo con un entorno lúdico.

Las propuestas de mejora: actualización de contenidos y nuevas formas de violencia p.e violencias sexuales, ...explotación estadística de los datos recogidos para elaborar un informe de percepción de la violencia de género en la adolescencia en la actualidad, posibilidad de un consultorio de dudas a través de la propia aplicación.

Mejora de la app en cuanto a resolución, gráficos etc.

## Referencias bibliográficas.

---

[Todas las citas deben estar bajo las normas APA 7ª edición. Puede encontrar una guía resumida en <https://www.ucentral.edu.co/sites/default/files/inline-files/guia-normas-apa-7-ed-2020-08-12.pdf>]

**Violencia en la adolescencia. Investigación realizada en el marco de un Convenio entre la Universidad Complutense y el Ministerio de Igualdad, con la colaboración de las Comunidades Autónomas y del Ministerio de Educación (2020)**

[https://violenciagenero.igualdad.gob.es/violenciaEnCifras/estudios/investigaciones/2021/pdfs/Estudio\\_ViolenciaEnLaAdolescencia.pdf](https://violenciagenero.igualdad.gob.es/violenciaEnCifras/estudios/investigaciones/2021/pdfs/Estudio_ViolenciaEnLaAdolescencia.pdf)

## Aspectos formales:

- Se debe respetar el formato establecido en los puntos anteriores:
  - Texto justificado.
  - Arial 11, normal.
  - Espaciado anterior 0 pto y posterior 6 pto.
  - Interlineado simple.
  - Todo el texto sin sangría, excepto las referencias bibliográficas que deben ir con sangría francesa.
- La comunicación no debe superar las 2500 palabras incluyendo todos los apartados de la misma (título, autores, resumen, referencias, etc.).
- Envío de archivo: para subir el archivo se hará a través de la plataforma habilitada, a la cual se accede desde la página del congreso (<https://congresogeneroyeducacion.com>) y el nombre debe seguir el siguiente patrón el nombre debe seguir el siguiente patrón:  
**Apellido1\_Apellido2\_Resumen\_Comunicacion**
- Periodo de envío y presentación de comunicaciones: desde el 01/03/2022 hasta el 30/04/2022.
- Imprescindible que el resumen de la comunicación contenga los apartados mencionados con anterioridad.

## 2.2.2. PLACERES FÍLMICOS: UNA EXPERIENCIA EDUCATIVA PARA TRABAJAR EL AMOR Y LA SEXUALIDAD A TRAVÉS DEL CINE

Sara Rodríguez Pérez <sup>1</sup> (Universidad de Oviedo, España)  
Carlos Froilán Pérez Lera <sup>2</sup> (CPR Gijón-Oriente, España)

### **Resumen:**

La presente comunicación concreta la experiencia educativa del proyecto Placeres Fílmicos, impulsado por la asociación Acción en Red Asturias<sup>9</sup>. Este proyecto se propone como un recurso educativo dirigido a profesionales del ámbito educativo que trabajan, principalmente con jóvenes de entre 12 y 18 años, aunque se puede utilizar con población de mayor edad.

Placeres Fílmicos es una propuesta para la reflexión sobre el amor y la sexualidad utilizando como recurso diversas escenas de cine seleccionadas para mostrar distintos mitos, estereotipos y opciones alternativas, ampliando los márgenes en las vivencias biográficas en estos ámbitos.

Se trata de un recurso alojado en formato digital en la web <http://proyectoscprgijon.es/placeresfilmicos/><sup>10</sup>, estando en constante actualización.

Se realizaron dos formaciones en el Centro del Profesorado y Recursos de Gijón (CPR Gijón), con una asistencia de 30 personas en el caso de la temática de Amor y cine y de 16 en el caso de la temática de Sexualidad y cine.

**Palabras clave:** Placeres fílmicos, Amor, Sexualidad, Cine.

### **Introducción**

El proyecto “Placeres fílmicos: el amor y la sexualidad en el cine desde los buenos tratos” es un proyecto impulsado por Acción en Red Asturias dentro del área de trabajo del Programa Por los Buenos Tratos (Caro y Fernández-Llebrez, 2010).

Este recurso socioeducativo tiene como objetivo usar el cine como herramienta pedagógica para poder cuestionarnos, desde un enfoque feminista, los mitos sobre el amor y la sexualidad en el marco de las relaciones interpersonales, principalmente en las relaciones de pareja.

La reflexión originada a partir de este material pretende contribuir a la adquisición de conocimientos y habilidades que fomenten la toma de decisiones conscientes y respetuosas en las relaciones entre los y las jóvenes para poder desarrollar proyectos de vida basados en la autonomía, responsabilidad y libertad.

El público objetivo es tanto estudiantado del ámbito universitario como del no universitario (Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Ciclos Formativos). Para ello se ofrecen actividades formativas dirigidas al profesorado ya que serán quienes posteriormente realicen la intervención educativa en las aulas con el alumnado.

---

<sup>9</sup> Puedes acceder a la web de la asociación para conocer sus proyectos

<http://www.accionenredasturies.org/>

<sup>10</sup> Actualmente se está trasladando el proyecto a otra web por problemas con la actual.

Además, también puede ser útil en ámbitos de educación no formal como, por ejemplo, asociaciones compuestas por jóvenes o que dirigen su labor principal a esta población.

El proyecto se centra fundamentalmente en las relaciones de pareja porque es el ámbito en el que se muestran más concepciones sexistas, lo que en algunos casos contribuye al desarrollo de comportamientos de abuso y/o violencia. Es en esta esfera donde se está produciendo la mayor prevalencia de violencia sexista contra las mujeres y donde se reflejan problemáticas diversas derivadas de concepciones erróneas sobre el amor y la sexualidad.

Apostamos por intervenir con chicos y chicas jóvenes por dos razones fundamentales. La primera porque los programas de educación en valores son más eficaces si se realizan en edades tempranas. La segunda razón se sustenta en que los datos disponibles en diversos informes e investigaciones sostienen que pervive el sexismo en la juventud y que se viene produciendo una transmisión intergeneracional de la violencia en la pareja, es decir, los y las jóvenes siguen reproduciendo ideas y comportamientos que ya se dieron en generaciones anteriores (Pérez-Ruiz, 2021; Rodríguez y Ballesteros, 2019; Rodríguez, Calderón, Kuric y Sanmartín, 2021).

## Metodología

---

Las familias, la educación formal, el grupo de pares, las Tecnologías de las Relaciones, la Información y la Comunicación (TRICs), y el arte, son agentes de socialización (Giddens, 2014) de gran relevancia en nuestras biografías.

Dentro de las TRICs, el cine es uno de los recursos de mayor alcance en nuestra sociedad. Por ello, coincidiendo con otras autoras que han mostrado el valor de esta herramienta (Castejón-Leorza, 2020; Jiménez-Uriarte, Ziga-Guindo, Suárez y Castejón-Leorza, 2019), elegimos el cine como recurso socioeducativo por su impacto en las mentalidades y vivencias de jóvenes y adultos, transmitiendo valores y actuando como referente de comportamiento que nos influye en mayor o menor medida a lo largo de nuestras vidas.

Además, tal como dice Juana Gallego (2012) “la experiencia de la ficción siempre produce unos efectos en nuestra manera de mirar la realidad, y al mismo tiempo, nuestra manera de mirar la realidad produce prodigiosas lecturas que producirán nuevos cambios en nuestra manera de contemplarla” (p. 12).

Tomando como base estas ideas, y habiendo elaborado el material Placeres fílmicos, se diseñaron dos Unidades Formativas, una para cada bloque de contenido, impulsadas por el CPR Gijón. La Unidad Formativa (UF) Placeres Fílmicos I. El amor desde los buenos tratos. Aproximación y propuesta didáctica se realizó el 24 de abril de 2019, y la Unidad Formativa (UF) Placeres Fílmicos II. Las sexualidades desde los buenos tratos. Aproximación y propuesta didáctica se realizó el 25 de abril de 2019.

Los objetivos de la UF Placeres Fílmicos I. El amor desde los buenos tratos. Aproximación y propuesta didáctica se concretaron del siguiente modo:

- Identificar y desmontar mitos y estereotipos sobre el amor y la pareja.
- Fomentar la reflexión crítica para promover relaciones de calidad.
- Utilizar el cine como herramienta educativa en las aulas.

De igual modo, los objetivos de la UF Placeres Fílmicos II. Las sexualidades desde los buenos tratos. Aproximación y propuesta didáctica fueron los siguientes:

- Identificar los estereotipos y roles asociados a las sexualidades.
- Abordar las sexualidades de forma comprensiva y holística.
- Utilizar el cine como herramienta educativa para la reflexión y la transmisión de valores y actitudes positivas hacia las sexualidades.

### **Resultados y discusión.**

---

La UF Placeres Fílmicos I. El amor desde los buenos tratos. Aproximación y propuesta didáctica contó con una asistencia de 30 profesores/as. Por su parte, a la UF Placeres Fílmicos II. Las sexualidades desde los buenos tratos. Aproximación y propuesta didáctica asistieron 16 profesionales.

En ambas sesiones las personas asistentes mostraron satisfacción con el material, les resultó de utilidad para trabajar en el aula. Concretamente señalaron de gran valor la fundamentación teórica que lo acompaña y que las escenas cinematográficas sean cortas (entre un minuto y seis minutos) lo que facilita utilizar ambas en una misma sesión, pudiendo así mostrar varias ideas sobre una misma temática.

Además, han considerado igualmente positivo la variedad de subtemas tanto en la UF sobre amor como en la UF sobre sexualidad. Este punto, lo han relacionado con la amplitud de posibilidades que ofrece para abordar estas temáticas en los distintos niveles educativos.

Por último, señalaron que se debería ampliar el número de escenas vinculadas con adolescencia y TRICs, así como las referentes a cuestiones estéticas o vinculadas con los ideales de belleza.

### **Conclusiones y propuestas de mejora.**

---

El proyecto socioeducativo “Placeres fílmicos: el amor y la sexualidad en el cine desde los buenos tratos” se presenta como una herramienta de interés para la comunidad educativa. Es especialmente relevante que el acceso sea gratuito y que esté en constante actualización, pudiendo hacer sugerencias de ampliación o mejora cualquier persona que haga uso del mismo.

Será necesario revisar y ampliar el material de forma que se incluyan nuevas películas que tengan especial impacto en la adolescencia y estén relacionadas con estas temáticas.

### **Referencias bibliográficas.**

---

- Castejón-Leorza, M. (2020). *Rebeldes y peligrosas de cine. Vaqueras, guerreras, vengadoras, femme fatales y madres*. Lengua de Trapo.
- Caro M.A. y Fernández-Llebrez, F. (coord.) (2010). *Buenos tratos: prevención de la violencia sexista*. Talasa.
- Gallego, J. (2012). *Putas de película. Cien años de prostitución en el cine*. Luces de Gálibo.

Giddens, A. (2014). *Sociología*. Alianza Editorial.

Jiménez-Uriarte, I.; Ziga-Guindo, I.; Suárez, R. y Castejón-Leorza, M. (2019). *SCI-FEM. Variaciones feministas sobre teleseries de ciencia ficción*. TXALAPARTA.

Pérez-Ruiz, M.D. (2021) (Coord.). Evaluación del sexismo en jóvenes de la región de Murcia y sus implicaciones educativas en el fomento de la igualdad. MUJOMUR.

Rodríguez, E.; Ballesteros, J.C. (2019). *I Informe Jóvenes y Género "La (in)consciencia de equidad de la población joven en España"*. Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, Fad.

Rodríguez, E., Calderón, D., Kuric, S., Sanmartín, A., (2021). *Barómetro Juventud y Género 2021. Identidades, representaciones y experiencias en una realidad social compleja*. Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, Fad.

### **Financiación**

Este proyecto ha sido financiado por el Ayuntamiento de Sevilla.

## 2.2.3. EL FOMENTO DE LA PARTICIPACIÓN SOCIAL Y POLÍTICA DEL ALUMNADO DEL IES LOS CAHORROS, EN EL DISEÑO DEL I PLAN DE IGUALDAD ENTRE MUJERES Y HOMBRES DE MONACHIL.

*María Encarnación dayana Herrera (Universidad de Granada-Centro Interdisciplinar de Estudios de Género, Universidade de Lisboa, Portugal)*

*Teresa Janela Pinto (Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade de Lisboa).*

### **Resumen:**

Implementar la perspectiva de género en las políticas públicas supone, replantear las necesidades, desplazar del centro la economía y el poder por las personas y los cuidados y llevar a cabo procesos participativos en su elaboración donde se recojan la pluralidad de voces que habitan en ese territorio. A través de un procedimiento de participación ciudadana, el Ayuntamiento de Monachil estableció un debate con el alumnado del IES Los Cahorros para identificar puntos clave sobre las discriminaciones de género y acciones de mejora para incluirlas en el Plan de igualdad municipal. Los ejes de mayor interés estaban relacionados con el acoso sexual, el reparto de tareas domésticas, la sexualización del cuerpo femenino, la discriminación salarial, la ideología del amor romántico y la coeducación. Esta experiencia refuerza la necesidad de una visión no adultocéntrica de las cuestiones de género más relacionadas con la juventud y fomentar la cultura de la participación.

**Palabras clave:** participación social, coeducación, planes de igualdad, políticas públicas

### **Objetivos:**

---

General:

-Promover la cultura de la participación ciudadana en la toma de decisiones municipales en la juventud a través del ámbito educativo, que genere espacios de reflexión sobre la desigualdad entre los géneros y formas de gobernanza que favorezcan la inclusión de la perspectiva de género.

Específicos:

- Recoger propuestas por parte del alumnado para la elaboración del Plan de igualdad entre los géneros municipal
- Concienciar a la juventud de las desigualdades de género
- Incorporar a los centros educativos en la toma de decisiones municipales
- Acercar la política local a la juventud

### **Introducción**

---

Las desigualdades de género son el resultado de estructuras sociales que se fundamentan en numerosos estereotipos presentes en la familia, la educación, la cultura o los medios de comunicación. Es necesaria una actuación eficiente y eficaz en los distintos campos, como la educación o la elaboración de las políticas públicas donde se

manifiestan desigualdades de género. Además, esta actuación debe de adoptar nuevas aproximaciones teóricas y metodológicas.

El gobierno local, la administración más próxima a la población, representa los niveles de intervención pública más adecuados para promover una sociedad verdaderamente igualitaria y establecer una participación equilibrada y democrática en la toma de decisiones y en la planificación de las políticas públicas.

De hecho, una directriz para innovar en las políticas relacionadas con los problemas sociales es que su diseño se realice desde la organización territorial más cercana a la ciudadanía y de manera participativa.

La participación ciudadana se puede llevar a cabo a través de múltiples instrumentos como la consulta, los referéndums o las encuestas y a través de distintos órganos e instituciones con un carácter decisorio y/o consultivo, como los consejos locales de la mujer o igualdad, en los que participan las organizaciones sociales.

A través de estos instrumentos se logra superar y complementar la democracia representativa que se concreta habitualmente con el ejercicio del voto cada cuatro años ya que, tal y como afirma Enrique Venegas Sánchez, *“la democracia participativa supone una posibilidad de participación ciudadana que trasciende el sistema de partidos políticos, reconociendo de hecho la pluralidad de actores sociales. También implica la definición de nuevos espacios de participación más allá de las citas electorales puntuales mediante mecanismos como la consulta social, el derecho a la revocación de cargos electos, el referéndum, o la iniciativa legislativa popular”* (FEMP ,2009:13).

Hablar de democracia participativa supone flexibilizar las estructuras que dificultan tanto la participación social y política de quienes no están en el centro del poder como las mujeres o la niñez, cómo llevar los asuntos de género a la agenda política y por ello es una herramienta muy poderosa para lograr la igualdad real entre los géneros.

La elaboración de las políticas de igualdad debe de ser un ejemplo *“de facto”* de la democracia participativa, y del que deben de tomar ejemplo el resto de políticas públicas, llegando a convertir la igualdad no en una política específica sino en un tema prioritario en la agenda política.

La necesidad de elaborarlas nace de la búsqueda de una sociedad más equitativa y justa frente a la concentración del poder bajo una identidad determinada, varón adulto, blanco, de clase media y centroeuropeo y frente al resto de desigualdades estructurales.

En congruencia con todo lo expuesto, la Concejalía de Igualdad del Ayuntamiento de Monachil, Granada, España, decidió elaborar su I plan de igualdad entre los géneros de Monachil en el segundo semestre de 2021, a través de metodologías participativas.

Para ello llevó a cabo tres mesas de consulta, una dirigida a políticos y políticas, otra al personal del ayuntamiento y otra a las organizaciones sociales, en las cuales se hizo una breve formación sobre participación ciudadana y seguidamente se recogieron identificación de necesidades en cuanto a las desigualdades de género y propuestas de acción.

También se crearon dos grupos de discusión con alumnado de primero de la ESO del IES Los Cahorros, objeto de la descripción de esta experiencia, obteniendo como resultado además de las aportaciones del alumnado a través de acciones concretas un

video documento sobre este proceso siendo una herramienta para la educación coeducativa.

## Metodología

---

La epistemología feminista nos ofrece el Conocimiento Situado como metodología que cuestiona fundamentalmente el sujeto de investigación, ¿Quién investiga el qué?, otorgando el poder a las voces de quienes desde otras perspectivas metodológicas son los llamados “objetos” de la investigación.

En esta experiencia social, la juventud toma la voz en primera persona para la elaboración del I plan de igualdad entre los géneros de Monachil, para así contribuir a reconocer todas las distintas voces para el ejercicio del poder y evitar la exclusiva mirada adultocéntrica en la planeación política.

Por otro lado, las metodologías cualitativas, como es este el caso, ofrecen una interpretación de los datos, así como una mirada desde quien la percibe directamente. Los procesos de participación social es un ejemplo de ello. En palabras de Tomás Villasante y Lola Herrera: *“Desde los feminismos varios que hemos conocido se presentan nueve aportaciones básicas que vienen a reforzar aspectos metodológicos claves para las estrategias transformadoras y para las metodologías participativas”* (2020:186).

Desde estas aportaciones hemos partido para la implementación de nuestra metodología, intervenimos para transformar, la autoreflexión grupal tiene un efecto transformador, poniendo en el centro de la agenda lo cotidiano y la escucha activa más allá de los dilemas dominantes.

Los dos grupos de discusión fueron grabados, con el pertinente consentimiento, generando como resultado la edición de un video-documental<sup>11</sup>: con el doble objetivo de dar a conocer por un lado el proceso de participación y por otro crear un recurso coeducativo a disposición del centro.

La dinámica que se llevó a cabo fue la de un grupo de discusión, aunque con un carácter pedagógico y metodológicamente adaptado a las edades del aula.

En un primer lugar, presentamos la sesión exponiendo que se trata de un proceso participativo con la finalidad de ejercer una democracia real.

Seguidamente, en lugar de lanzar unas preguntas para iniciar la discusión, tal y como acontece en los grupos de discusión, expusimos un video animado como detonante para la discusión sobre aquellas temáticas en relación a la igualdad entre los géneros que más les preocupaba<sup>12</sup>.

---

<sup>11</sup> [https://www.youtube.com/watch?v=WUM03JzCh1U&t=30s&ab\\_channel=MonachilES](https://www.youtube.com/watch?v=WUM03JzCh1U&t=30s&ab_channel=MonachilES)

<sup>12</sup> [https://www.youtube.com/watch?v=gkjKZmPt\\_jk&ab\\_channel=PSICOAYUDAGUATEMALAFormaci%C3%B3nPsicoterapia](https://www.youtube.com/watch?v=gkjKZmPt_jk&ab_channel=PSICOAYUDAGUATEMALAFormaci%C3%B3nPsicoterapia)

La guía, una de las autoras del artículo y redactora del propio Plan de igualdad, se encargaba de recapitular las discusiones y cerrarlas transformándolas en un eje de acción de manera consensuada.

Seguidamente pasamos a discutir sobre soluciones para cada uno de los ejes establecidos.

## Resultados

---

El objetivo que nos impulsó a llevar a cabo esta experiencia fue el primer objetivo específico señalado, la incorporación de propuestas de la juventud al I Plan de Igualdad entre los géneros de Monachil, las cuales se han tomado en cuenta para su redacción.

Sin embargo, el objetivo general ha sido el más relevante, ya que ha supuesto una práctica política que ha abierto el camino para ejercer una democracia real, además de la grata experiencia que ha supuesto para el Ayuntamiento que supondrá poner más a menudo en marcha este tipo de metodologías en la toma de decisiones municipales.

Otro resultado ha sido el video-documental realizado durante el proceso de los grupos de discusión y que supone un gran valor social: *“La sociología visual ha abordado casi siempre problemas asociados al poder en los que ahora podemos plantearnos intervenir construyendo otras formas de visualidad desde los actores-sujetos que están en situación de subalteridad”* (Aguilar-Idañez, 2016:153).

Por otra parte hemos obtenido los siguientes insumos para incorporar al mencionado Plan.

Las áreas de interés en la que se centró el alumnado fueron:

- La discriminación laboral
- El ámbito de los cuidados
- Reparto de tareas en el hogar

Un alumno refiere: “hay que abrir más la mente, pensar y recapacitar, porque hay veces que llego cansado del instituto, y mi madre... no le hago caso, y ella siempre hace todas las cosas y yo me enfado con ella, pero ya me ha hecho recapacitar y estoy cambiando y ahora la ayudo más y sigo cambiando porque antes en el instituto iba mal y ahora voy mejor<sup>13</sup>”

Otra alumna menciona: “yo creo que una solución sería el reparto de tareas en casa porque así todos podríamos disfrutar más del ocio y hacer cosas en familia<sup>14</sup>”

- Hicieron referencia al “agotamiento” respecto a la existencia de las desigualdades
- La necesidad de la redistribución económica y de cuidados dentro del hogar
- La significación del cuerpo de las mujeres como un objeto sexual

---

<sup>13</sup> minuto 13.48 del video-documental:

[https://www.youtube.com/watch?v=WUM03JzCh1U&ab\\_channel=MonachilES](https://www.youtube.com/watch?v=WUM03JzCh1U&ab_channel=MonachilES)

<sup>14</sup> minuto 14:15, idem

Una alumna argumenta: “por ejemplo está mal visto que una mujer le silbe a un hombre por la calle, pero que un hombre se lo haga a una mujer como q es normal y eso no debería de ser así<sup>15</sup>”

-La ideología del amor romántico como imperativo para emparejarnos

Una alumna describe: “como en la historia de la bella durmiente, que nos la cuentan de distintas maneras, en el cuento lo vemos como que si todo fuera precioso y amor a primera vista pero viéndolo desde esta perspectiva (analizamos el cuento centrándonos en cómo una joven que está inconsciente es besada por alguien que se le acerca) es abuso y como que si te... acosaran, es acoso y en esa parte me siento asqueada, cabreada, me dan ganas de vomitar<sup>16</sup>”

Sus propuestas de acción concretas fueron:

-Incidir sobre el pensamiento machista

-Implementar leyes sobre la discriminación salarial

-Crear una cultura de las emociones en los varones,

Lo expresaban como “que el hombre se ponga en el lugar de todo lo que hace la mujer y se darán cuenta<sup>17</sup>” minuto 10.40 del video-documental

-Visibilizar otros modelos de ser mujer para modificar el estereotipo sexuado, esta propuesta la argumentaba Lola diciendo:

“Y a las chicas que no están delgadas que no tienen pechos, que tiene gafas, el pelo no lo tiene tan bonito, siempre se da por hecho que le gusta la ciencia, que no es guapa, la que no.... Y eso no debe de ser así<sup>18</sup>”.

-Educar contra la sexualización

-Educar en igualdad entre mujeres y hombres

Además tal y como Tomás Villasante y Lola Herrera (2020) proponen, las metodologías participativas para coeducar, y este ha sido otro de los resultados que hemos obtenido, se ha generado una toma de conciencia respecto a las desigualdades existentes entre los géneros:

Un alumno argumenta: “Cuando vi el video me di cuenta de que la mujer cuando tenía que hacerlo todo como que los brazos se le estiraban y yo decía pues yo me acuerdo de esto de cuando mi hermana y yo le pedimos algo a mi madre dice el dicho ese de no tengo cuatro brazos o algo así<sup>19</sup>”

Y una alumna: las mujeres deberíamos de tener más estas charlas porque te abren los ojos y hay que aprender a valorarnos un poco más<sup>20</sup>”.

---

<sup>15</sup> minuto 11.20, idem

<sup>16</sup> minuto 11:32, idem

<sup>17</sup> minuto 10:40, idem

<sup>18</sup> Minuto 12.05, idem

<sup>19</sup> minuto 13.12, idem

<sup>20</sup> Minuto 14.28, idem

## Conclusiones y propuestas de mejora.

---

La experiencia llevada a cabo con los estudiantes del IES Los Cachorros ilustra el potencial de las intervenciones educativas participativas sobre las desigualdades de género, y en este caso para informar y dar forma a una política local de igualdad desde una perspectiva no adultocéntrica.

En el aula, al inicio del grupo de discusión, en la presentación del mismo el alumnado estaba desconcertado por lo que fue difícil en un principio generar la discusión, aunque poco a poco se fueron adaptando, lo que nos indica que es necesario generar una cultura de la participación en la juventud.

En el plan no se han incorporado todas las propuestas ya que algunas no eran de competencia municipal, por lo cual hubiera sido importante advertir a los grupos para no crear falsas expectativas y minimizar el impacto de la incredulidad social de los procesos de participación comunitaria.

El hecho de haber otorgado la palabra a la juventud ha tenido un efecto transformador, lo cual es de incalculable valor, en palabras dirigidas al propio alumnado, de la tutora de uno de los grupos y jefa de estudios que nos acompañó durante los grupos de discusión:

“Creo que habéis dicho cosas interesantísimas hoy aquí y espero que esto sea el comienzo de algo maravilloso<sup>21</sup>”

## Bibliografía

---

Aguilar-Idáñez, María-José (2016). Reflexiones conceptuales y metodológicas sobre análisis y producción audiovisual en sociología. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales (Madrid)*, (35), 153-173.

Escapa, Rosa y Martínez, Luz (2009). *Guía de formación para la participación social y política de las mujeres*. Ministerio de Igualdad.

Federación Española de Municipios y provincias (2009). *Guía para la constitución de los Consejos Municipales de las Mujeres*. Ministerio de Igualdad.

Grasswick, Heidi. E., y Webb, Mark Owen (2002). Feminist epistemology as social epistemology. *Social Epistemology*, 16, (3), 185-196.

Harding, Sandra (1996). *Ciencia y feminismo*. Morata

Rodríguez Villasante, Tomás y Hernández, Lola (2020). Dispositivos frente a la hegemonía patriarcal, en procesos democrático-participativos *Tendencias Sociales. Revista de Sociología*, (6), 186-207

Wanzenböck, Iris, y Frenken, Koen. (2020). The subsidiarity principle in innovation policy for societal challenges. *Global Transitions*, (2), 51-59

---

<sup>21</sup> Minuto 14:41, idem

## 2.2.4. MIND THE GAP, UN PASO ADELANTE POR LA IGUALDAD DE GÉNERO

*Adrià Belenguer Sòria, (Médicos del Mundo, España),  
Belén Camino (Médicos del Mundo, España)  
Ana Hernández (Médicos del Mundo, España)  
Silvia López (Médicos del Mundo, España)  
Pedro Campuzano (Médicos del Mundo, España)  
Beatriz de Ory (Médicos del Mundo, España)*

### Resumen:

“Mind the Gap. Un paso adelante por la igualdad de género” es un proyecto europeo implementado por Médicos del Mundo en España durante 2021 y 2022 que tiene como objetivo contribuir a abordar los estereotipos de género en la educación, reduciendo así la influencia de las expectativas de género en las opciones de las niñas y los niños en la educación, el trabajo y la vida.

El proyecto está dirigido a todos los agentes implicados en la educación de los niños y niñas a través de diferentes actividades como la creación de la guía para profesorado “Construyendo un entorno educativo inclusivo en cuestión de género”, la formación a profesorado “Aulas de Cambio: estereotipos visibles e invisibles en la educación” y la formación a profesionales de la educación no formal y a estudiantes universitarios.

**Palabras clave:** Género, Estereotipos, Prevención, Violencias

### Objetivos

---

El proyecto Mind the Gap (MtG) tiene como objetivo general contribuir a abordar los estereotipos de género en la educación en Italia, España y Portugal, reduciendo así la influencia de las expectativas de género en las opciones de las niñas y los niños en la educación, el trabajo y la vida.

Además, el objetivo específico del proyecto consiste en reforzar la capacidad del personal educativo y de otras personas adultas en contacto con menores, para identificar y abordar los estereotipos de género en la educación.

### Introducción

---

En muchos países de la UE, las percepciones de los estereotipos de género influyen en la educación, la profesión y la vida de los niños y las niñas. Las niñas que estudian educación, salud y humanidades duplican a los niños<sup>1</sup> y terminan en profesiones docentes y de cuidados, generalmente menos valoradas y remuneradas, lo que aumenta la brecha salarial de la UE (16%). La infrarrepresentación de las mujeres en empleos a tiempo completo (16%) en todos los países de la UE también se debe a la desproporción entre mujeres y hombres en las tareas domésticas y las responsabilidades de cuidado.

El Instituto Europeo de la Igualdad de Género (EIGE y la OCDE) sugieren que los espacios de educación son ideales para romper los estereotipos de género en una etapa temprana. Los libros de texto e imágenes no equitativos en cuanto al género y las

---

European Institute for Gender Equality (EIGE) studies on men and gender equality, <https://eige.europa.eu/news/eige-takes-depth-look-gender-equality-classroom>

actitudes de los profesores al influir en los estudiantes tienen un impacto en sus elecciones de carrera y oportunidades de empleo: como ejemplo, una investigación reciente ha demostrado que las estudiantes no pueden elegir una carrera en el sector STEM debido en parte a un enfoque de género negativo perpetuado por los maestros.

Por estos motivos, el proyecto se dirige a los educadores actuales y futuros, padres e hijos, como actores del cambio. El proyecto se implementa en Italia, Portugal y España, donde las prácticas en educación siguen alimentando la desigualdad de género.

En estos países, las estadísticas sobre las opciones de educación, trabajo y vida de las mujeres confirman las tendencias de la UE. Mientras tanto las directrices y recomendaciones gubernamentales para promover la igualdad de género en la educación aún no se han aplicado plenamente, ya que el personal escolar carece de capacitación y a menudo muestra prejuicios sobre las niñas y los niños que no se ajustan a los estereotipos de género, como se experimentó en el marco del proyecto Gender ABC.

“Mind the Gap. Un paso adelante por la igualdad de género” es un proyecto cofinanciado por el programa Derechos, Igualdad y Ciudadanía de la Unión Europea, coordinado por AIDOS —Associazione Italiana Donne per lo Sviluppo— (Italia), en partenariado con APF —Associação para Planeamento Familiar— (Portugal), END FGM European Network (con sede en Bélgica, pero con un ámbito de actuación de toda la UE) y Médicos del Mundo (España).

Este proyecto se basa parcialmente en el proyecto “Gender ABC” cofinanciado por la UE e implementado entre 2018 y 2021 en España por Médicos del Mundo, concretamente, en Aragón, Euskadi y Madrid. Gender ABC tenía como principales objetivos: empoderar a la infancia y adolescencia en el respeto a los derechos humanos, el reconocimiento de las violaciones de sus Derechos y/o la identificación de distintas formas de violencia de género que puedan experimentar; aumentar la sensibilización de la comunidad educativa y los servicios sociales en relación a los Derechos de la Infancia y la Prevención de violencias de género; y, fortalecer el compromiso político de las autoridades locales y nacionales en la igualdad de género y en la prevención de las violencias de género desde la educación formal.

## Metodología

---

Todas las actividades se implementan con un enfoque pedagógico activo, lo que significa que los beneficiarios participan en actividades con un metodología participativa para garantizar una participación a largo plazo en la promoción de iniciativas de igualdad de género y la integración en la educación.

La metodología del proyecto también incluye:

- Enfoque de análisis conductuales: el proyecto trabaja sobre las causas conductuales que subyacen a la actitud de desigualdad de género de los grupos destinatarios educativos que incluyen la socialización de género, la falta de

- conocimiento, los estereotipos indirectos de género (sesgo propio) y la perpetuación del trato diferente. de niñas y niños;
- Fase de prueba previa: se inicia el proyecto con pequeños grupos de participantes, antes de implementar las actividades de capacitación en su totalidad, para reorientar las siguientes actividades si es necesario. La implementación a gran escala proporciona retroalimentación sobre la eficacia del método participativo utilizado en la fase de prueba;
  - Uso y reutilización de materiales educativos: el personal educativo, los maestros y los estudiantes de la universidad y de otros cursos de educación superior reciben capacitación sobre cómo usar en al menos 4 módulos del proyecto GENDER ABC, ya probados y validados. Sin embargo, el programa de formación está estructurado para que cada socio los imparta teniendo en cuenta el contexto local (es decir, los módulos se traducirán al catalán para poder trabajar en la región de Cataluña) y elegir cualquier otro módulo que pueda ser necesario para responder mejor a las necesidades de los grupos destinatarios.
  - Reconocimientos: se otorga un certificado oficial/certificado de participación y/o créditos a todos los participantes de la formación, con el fin de fomentar su compromiso;
  - Enfoque holístico: los estereotipos de género afectan a mujeres y hombres en todos los aspectos de sus vidas (educación, trabajo, salud, poder, liderazgo, toma de decisiones, vida social y privada, etc.) y alimentan la violencia de género (incluida la violencia de pareja, la violencia sexual o la ciberviolencia y las prácticas tradicionales nocivas como el matrimonio forzado precoz y MGF). Estos aspectos están considerados en todas las actividades dirigidas a los grupos objetivo que son relevantes para el sector educativo: personal educativo, padres, educadores no formales, niños, autoridades locales y comunidades;

Para alcanzar los objetivos del proyecto, las principales actividades que se desarrollan son:

- Guía Mind the Gap. Construyendo un entorno inclusivo en cuestión de género para profesionales de primaria y secundaria dirigida a profesorado de centros de primaria y secundaria, y de sistemas de educación no formal, así como al alumnado universitario de ciencias de la pedagogía, educación y formación. Constituye un conjunto de herramientas útiles para promover la igualdad de género cuando se trabaja con alumnado joven, prevenir la violencia de género, fomentar la capacidad de explorar todo su potencial y construir un entorno educativo inclusivo e igualitario para todo el mundo. Pero no está concebido como un manual exhaustivo para leer del tirón y dejar olvidado en una estantería, sino más bien como una herramienta ágil que conviene tener siempre a mano y consultar cuando se considere necesario. Se trata de una guía para el cambio.
- Juego de Cartas “Vivir en Igualdad” destinado a permitir al personal educador y personas adultas en general fomentar la igualdad real entre los niños y las niñas, ya sea en la distribución de las tareas domésticas cotidianas o en la forma en que se utiliza el tiempo libre. El juego de cartas presentado tiene como objetivo ayudar a crear una sociedad donde se compartan las tareas necesarias para que los individuos crezcan y se conviertan en miembros plenos de la sociedad actual. Dirigidas a menores de tres años en adelante, las ilustraciones hacen que sea divertido y fácil para que los niños y las niñas puedan identificar las acciones reflejadas en las tarjetas. Las instrucciones para jugar al juego de cartas se proporcionan en la caja.
- Formación “Aulas de Cambio: estereotipos visibles e invisibles en la educación” dirigida a profesorado de primaria y secundaria de 25 horas sincrónicas y asíncronas. Estas formaciones abordan que son los estereotipos de género y

que impacto tienen en la vida del alumando; cómo se perpetúan en los contextos educativos: cómo construir un ambiente educativo que favorezca la igualdad de género; cómo prevenir y eliminar las distintas formas de violencia de género, las nuevas masculinidades y las pedagogías feministas.

- Formaciones sobre estereotipos de género de 4 horas dirigidas a profesionales de educación no formal y a estudiantes universitarios de la rama de ciencias de la educación.
- Encuentros entre profesorado, alumnado y familias para poner en común y trabajar conjuntamente los principales retos relacionados con las violencias de género.

## **Resultados y discusión.**

---

Hasta mediados de mayo de 2022, como resultados principales del proyecto podemos destacar que:

- El 92% del personal educativo, profesorado, estudiantes y familias involucrados en las actividades del proyecto tienen una mejor comprensión de los estereotipos de género y los roles de género
- El 94% del personal educativo, profesorado, maestros estudiantes y familias declaran estar más comprometidos con el abordaje de los estereotipos de género en la educación de los niños (actitudes).
- El 96% del personal educativo y docentes son capaces de detectar estereotipos de género y abordar las prácticas de sesgo de género en la enseñanza.
- El 78% del personal educativo y docentes que participan en el proyecto promueven activamente iniciativas de igualdad de género en las escuelas.
- El alumnado del profesorado que ha participado en las formaciones afirma que en la escuela aprenden sobre modelos a seguir que no son hombres en un 32,5% a veces y en un 12,7% a menudo.
- El alumnado del profesorado que ha participado en las formaciones afirma que en la escuela escucha al profesorado usar tanto el masculino como el femenino para dirigirse a un grupo mixto de alumnos en un 25,9% a veces, y en un 33,2% a menudo.
- El alumnado del profesorado que ha participado en las formaciones afirma que en la escuela se debate sobre cómo los hombres y las mujeres son proyectados en los medios y/o en los libros de texto en un 25,2% a veces, en 15,9% a menudo.

## **Conclusiones y propuestas de mejora.**

---

Existe aún la necesidad de la necesidad de reflexionar sobre los mandatos de género desde las edades más tempranas, de modo que chicos y chicas comprendan las consecuencias que éstos tienen en la construcción de su identidad y en las relaciones de poder que se establecen entre hombres y mujeres; logren superar el sexismo e incorporar valores igualitarios que prevengan todas las formas de VG.

La capacitación de los agentes educativos tanto de espacios de educación formales como informales en igualdad de género y prevención de violencia de género sigue siendo una necesidad para conseguir un sistema educativo que ofrezca igualdad de oportunidades a todos los niños y niñas.

Estas formaciones deben promocionarse desde las mismas administraciones públicas, los centros educativos y las entidades de ocio juvenil y deben formar parte de sus planes

de formación para sus trabajadores/as. La carga laboral del profesorado dificulta su participación en formaciones no regladas.

### **Referencias bibliográficas.**

---

European Institute for Gender Equality (EIGE)'s studies on men and gender equality, <https://eige.europa.eu/news/eige-takes-depth-look-gender-equality-classroom>

European Institute for Gender Equality (EIGE)'s studies on gender stereotypes, <https://eige.europa.eu/news/education-key-breaking-gender-stereotypes>

Gender Quality Index (EIGE) <https://eige.europa.eu/publications/gender-equality-index-2019-brief-still-far-finish-line>

OECD (2015), The ABC of Gender Equality in Education: Aptitude, Behaviour, Confidence, PISA, OECD Publishing <http://dx.doi.org/10.1787/9789264229945-en>

Michela Carlana, Implicit Stereotypes: Evidence from Teacher's Gender Bias, July 2018, <http://ftp.iza.org/dp11659.pdf>

Backlash in Gender Equality and Women's and Girl's Rights,

[https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2018/604955/IPOL\\_STU\(2018\)\\_604955\\_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2018/604955/IPOL_STU(2018)_604955_EN.pdf)

## 2.2.5. ESTUDIO DE LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DEL GÉNERO EN LA EDAD MODERNA DESDE LA LITERATURA POPULAR

*Pedro Antonio Amores Bonilla (Universidad Miguel Hernández de Elche, España);  
Laura Victoria Burruezo Hernández (CEIP Virgen del Carmen de Cox, España).*

### **Resumen:**

Detectamos hace algunos años deficiencias que tratamos de resolver con los medios que aquí se muestran. Para ello partimos del constructivismo, del aprendizaje socializado y la zona de desarrollo próximo de Vigotsky. las etapas de desarrollo cognitivo de Piaget, el TILC y la pedagogía lenta. Epistemológicamente nos apoyamos en la Escuela de los Annales y en las ideas de López Navajas. Utilizamos fuentes de información en las que los agentes de los procesos históricos sean las mujeres sustituyendo materiales curriculares por medios de desarrollo de contenidos que consigan que las alumnas y los alumnos asuman que ciertos roles eran construcciones sociales artificiales. El objetivo del presente trabajo es conseguir que alumnas y alumnos seleccionen la información obtenida de fuentes diferentes como los videocuentos, signos que denominamos arbitrarios y los transfieran a expresiones convencionales, a textos que deben planificar y producir. Esta forma de trabajar conecta mejor con los intereses de los alumnos y alumnas.

**Palabras clave:** Mujeres, videocuentos, materiales curriculares, contenidos

### **Objetivos**

---

Los objetivos son varios. Por un lado, mostrar una experiencia de aula en la que, mediante proyectos fundamentados en rutinas de pensamiento, se puede conseguir un aprendizaje significativo de la construcción social del género.

En segundo lugar, fomentar la empatía histórica sin por ello compartir los valores de un período. Al contrario, se trata de valorar durante cuánto tiempo y a partir de qué hechos y factores el género se construye e impregna la sociedad.

En tercer lugar, exponer la posibilidad de utilizar conceptos estructurantes y articuladores del pensamiento histórico para que el conocimiento histórico sea significativo y no suponga la reproducción acrítica de elementos que, separados del tiempo, se *ahistorizan*.

Por último, establecer la relación entre un objetivo postmoderno, que es el análisis de la construcción del género, mediante una metodología basada en los presupuestos de la Postmodernidad. Ello supone valorar los procesos de construcción del conocimiento y no tanto el grado de consecución del mismo, ni la estética del producto generado. Se trata de vincular el objeto, el sujeto, los instrumentos y la metodología en un *todo* coherente.

### **Introducción**

---

La presente comunicación presenta una experiencia docente consistente en el acercamiento a la construcción artificial del género. Estas diferencias son el resultado

de determinados procesos económicos y sociales paralelos a la construcción de una nueva mentalidad, mentalidad que se fundamenta en la masculinización de las instituciones, de las representaciones mentales y de las ordenaciones sociales y políticas (Federici, 2021).

Como consecuencia de esta masculinización y de la diferencia jerárquica de géneros, vinculada a los procesos de crecimiento económico, las mujeres sufrieron un proceso, aún en curso, de marginación en todos los ámbitos. En los primeros siglos de este proceso esta marginación les costó la vida.

## Metodología

---

La metodología de la presente comunicación pivota sobre dos aspectos. Por un lado, la metodología historiográfica y, por otro, la metodología docente.

Respecto de la metodología historiográfica, dado que en el momento actual se constata la crisis de los antiguos paradigmas objetivistas y totalizadores, como el historicismo inglés, el estructuralismo heredero de la *Escuela de los Annales* y los planteamientos del materialismo histórico, es pertinente entrar en la metodología y los fundamentos de la Postmodernidad (Bel, 2009). Desde planteamientos que tratan de dotar de inteligibilidad a los hechos históricos se requiere la utilización de criterios y conceptos que tratan de dotar de significación los hechos que se estudian (Erice, 2020). No obstante, estos conceptos y categorías deben pasar de lo grupal, de lo colectivo, a lo individual (Bel, 2018). El motivo de este paso es la imposibilidad de comprender toda la realidad social en el tiempo y en el espacio. En todo caso, se deben comprender los hechos y procesos en su contexto (Rodrigo, 2017). Por ello compete utilizar conceptos vinculados al estudio de casos desde planteamientos teóricos postmodernos. Estudio de casos individualizados que permiten establecer conexiones con el momento actual de pervivencia de exclusiones de género. Se trata de utilizar ciertas generalidades, no deterministas, pero regulares, que permiten comprobar que el género y las diferencias asociadas a él se han construido y mantenido prácticamente desde que el capitalismo se empezó a desarrollar, allá por el siglo XVI (Federici, 2021).

En cuanto a la metodología docente, el estudio del género comporta la utilización de conceptos. Estos conceptos requieren, desde un punto de vista cognitivo, la utilización de operaciones formales para las que el alumnado no siempre está preparado. Esta dificultad comporta que el alumnado se sitúe psicológicamente alejado de los hechos que se estudian. El resultado es un aprendizaje no significativo que, en el mejor de los casos, sólo proporciona bienestar si se diseña un proyecto que refleje el dominio de alguna técnica manipulativa, que no intelectual. Así, tratamos de utilizar conceptos desde la explicación de la docente, sustentada en casos cercanos, de alguna manera, al alumnado, y desde la inferencia del alumnado, a partir de estos casos.

La base metodológica de nuestro trabajo es el aprendizaje significativo. Este aprendizaje se basa en la significatividad psicológica y en la significatividad lógica. La primera de ellas se fomenta a partir del acercamiento a casos que muestran los roles de género de forma que dicho acercamiento sea atractivo para las alumnas y los alumnos. Esta forma puede ser el uso de literatura popular, bien en cuentos populares, bien en obras de la literatura clásica del Siglo de Oro español.

En cuanto al fomento de la significatividad lógica, para que los hechos estudiados sean *lógicos* y su *lógicidad* sea aprehensible, es necesario el uso de las categorías empleadas desde la Postmodernidad.

Partiendo de esta metodología es esencial encontrar el tema a partir del cual se pueden seleccionar los materiales, diseñar las estrategias de acercamiento a los mismos y elegir los proyectos que se acuerden. Hemos optado por abordar la *caza de brujas* como fenómeno que impregna la mentalidad de los grupos sociales populares e incluso de las elites.

La hostilidad contra las mujeres se rastrea desde que Europa se empieza a recuperar del desastre demográfico que supuso la Muerte Negra, enfermedad que acabó con gran parte de la población europea y que generó un cambio social, económico, político y mental de primer orden. El mundo moderno resultante incorporó algunos elementos y relaciones institucionales procedentes del período anterior, pero aportó unos nuevos. Entre los nuevos destacó el ascenso de segmentos sociales supervivientes de la Muerte Negra que procedieron a privatizar terrenos que anteriormente podían ser propiedad de instituciones colectivas locales. Este proceso de privatización fue llevado a cabo por villanos enriquecidos (Ruiz, 2002).

Como consecuencia, gran parte de las mujeres que, habiendo enviudado por los motivos que fuera, no podían acceder a medios de subsistencia anteriormente colectivos, la emprendían con los enriquecidos con maldiciones, juramentos e insultos. Cuando, por causas relacionadas con la exposición de la población a agentes naturales de diversa índole, el afectado o afectada sufría algún descalabro, inmediatamente deducía que la causa de la desgracia había sido la maldición proferida por las mujeres, de cierta edad, solas y empobrecidas en su mayoría. Estas mujeres eran acusadas de emplear malas artes y de aprovechar ciertas relaciones sexuales con espíritus malignos que conferían a las mujeres en cuestión un poder extranatural (Mantecón y Torres, 2011). Este poder extranatural era empleado conscientemente por las mujeres, preferiblemente, para vengarse de todo aquel o aquella que se hubiese enriquecido.

La consecuencia fue la extensión de un pánico hacia toda aquella mujer pobre, viuda de edad avanzada que, sumida en la desesperación por haber perdido el sustento por la extensión de las privatizaciones, procedía a insultar, amenazar y maldecir a los que se enriquecían y se aprovechaban de su desgracia. La persecución de las mujeres era el resultado de un proceso de crecimiento económico que, aunque provenía de los años posteriores a la Peste Negra, se había acelerado con la apertura de los lazos comerciales con el continente americano. Estos lazos comerciales supusieron la afluencia masiva de oro y de plata que proveyeron a las Monarquías de medios de financiación que la separaron de la sociedad y le permitieron alzarse sobre el resto de la nobleza de la que originariamente procedía. A nivel de estructura familiar, el poder empezó también a concentrarse en la figura de una única persona, el padre, el que disfrutaba de la *honra* tras el comportamiento perfectamente reglado de sus *subordinados y subordinadas*. El padre pasaba a ser un *señor feudal* cuya autoridad se fundamentaba en una lectura parcial de los textos sagrados y de la ortodoxia religiosa.

Todo ello se pone de manifiesto en la literatura popular. Esta literatura, que representaba tipos sociales fácilmente reconocibles por los naturales del período, es, a la vez, consecuencia de la mentalidad y causa de la misma.

Así, para un acercamiento más eficiente y efectivo al conocimiento sobre el período es necesario abordar la mentalidad de la época, los condicionamientos económicos,

sociales y políticos de la misma y el tiempo en el que el significado de la construcción social del género ha sido vestida y revestida por diferentes ropajes institucionales y formas políticas.

Para un conocimiento más equilibrado, que no total ni completo, del fenómeno, es pertinente utilizar fuentes más o menos objetivas, como son testimonios recogidos de procesos judiciales contra mujeres que se rebelaban contra su situación de empobrecimiento. Estas fuentes aparecen recogidas por autoras como Katherine Howe (2016) y que aportan datos de indudable valor en la construcción del conocimiento acerca de las mentalidades populares. Así hemos optado por testimonios de mujeres jóvenes juzgadas por esos aparentes delitos como algunas de las llamadas *brujas de Salem* o de otras de entre 14 y 20 años. Estos testimonios están plagados de sentimientos y, por ello, generan emociones entre el alumnado. A partir de estas emociones se consigue un aprendizaje más significativo no sólo desde la significatividad lógica, sino también desde la significatividad psicológica.

En cuanto a los ejemplos de literatura popular, la proximidad cultural y las situaciones recreadas por los escritores del Siglo de Oro permiten completar los datos obtenidos de los testimonios antes citados. Obras como diferentes *Novelas ejemplares* de Miguel de Cervantes, o de autores anónimos como el autor del *Lazarillo de Tormes*. En el primer caso, hemos optado por *Rinconete y Cortadillo*, delincuentes de entre 14 y 16 años (Bel, 1993), de *El casamiento engañoso o el coloquio de los perros* y de *El celoso extremeño*, ejemplos de retratos socialmente aceptados de los tipos sociales de la estructura de la época, con su sistema de valores, su lenguaje y sus pretensiones, así como de su situación económica y su relación con el poder.

Respecto de la forma de acercamiento a estas fuentes, cabe destacar que se han utilizado rutinas de pensamiento. Estas rutinas constan, esencialmente, de una secuencia cognitivo-mental basada en la extracción de datos de fuentes previamente seleccionadas, como son las que anteriormente hemos indicado. Con posterioridad, se han utilizado conceptos estructurantes del pensamiento histórico como la *honra*, el *honor*, el predominio masculino, el enriquecimiento material, aunque valorado en menor medida que la honra y el prestigio social, el *qué dirán*, la diferencia entre la valoración de una actividad si es desarrollada por los hombres, o por mujeres, etc.

Por último, los datos, tras la ordenación en función de las categorías anteriormente indicadas, se deben plasmar en un texto. Cabe indicar que todas estas fases pueden ser desarrolladas de forma individual, o de forma colectiva. Particularmente, preferimos la forma colectiva porque, de esta manera, se refuerza la significatividad psicológica del proceso.

Respecto a los cuentos populares empleados, los que mejores resultados han comportado han sido Blancanieves, La Cenicienta y Hansel y Gretel. Estos cuentos potencian la desigualdad de sexos respecto de eficiencia resolutive o valores referidos a la fortaleza física, intelectual e incluso moral.

Para el trabajo del género se ha utilizado una herramienta TIC como los videocuentos, recurso a través del cual las maestras y los maestros exponen una fuente de información, con los roles de género invertidos, para conseguir que el alumnado reflexione sobre lo que les suscita enfrentarse a una narrativa inversa. Del conflicto emocional y cognitivo se extraen inferencias muy útiles para el desarrollo del pensamiento crítico con respecto a las diferencias de género en las narrativas populares.

## Resultados y discusión.

---

Los resultados han sido valorados a través de rutinas de observación sobre la forma de extracción de información posterior a la explicación general de los procesos, y la forma de establecimiento de relaciones entre los datos extraídos y los conceptos explicados. Han sido muy positivos. Aunque la última fase ha comportado ciertas dificultades por el vocabulario específico, la dificultad de planificación de un texto y el uso de conectores para que el mensaje final sea coherente, cohesionado y correcto, el proceso de desarrollo ha supuesto un cambio de punto de vista entre el alumnado acerca de la relación entre los procesos de crecimiento económico y el disfrute de un nivel de vida aceptable por parte de todos los grupos sociales. Asimismo, se ha asumido que el género es una construcción social artificial vinculada, en ocasiones, a procesos de crecimiento económico y de complejización de las instituciones.

## Conclusiones y propuestas de mejora.

---

Es factible conseguir un conocimiento significativo de un período a partir del fenómeno de la construcción del género mediante el acercamiento a los patrones esenciales de la mentalidad popular de la Edad Moderna estableciendo las relaciones oportunas entre datos y categorías de análisis y entre categorías de diferentes planos de la realidad humana. Así los datos adquieren significatividad, al igual que las estructuras. Sin el establecimiento de estas relaciones, los datos y fenómenos abordados quedan suspendidos en el universo cognitivo, perdiendo, de este modo, significatividad. La comprensión significativa de un fenómeno tan complejo y actual como es la artificialidad del género y su relación con los procesos de enriquecimiento económico requiere el análisis de la duración del mismo, su origen, los mecanismos de su aparición y fortalecimiento y las estructuras sobre las que opera. El acercamiento a las imágenes mentales de las relaciones de género desde una perspectiva histórica requiere el recurso a la *historicidad* del fenómeno en tanto en cuanto se debe relacionar con las coordenadas temporales.

Como propuestas de mejora, es necesario recurrir profusamente a fuentes indirectas, como obras literarias que plasmen la forma de pensar de la sociedad. También proponemos el recurso a fuentes directas, pretendidamente *objetivas*, como los testimonios de procesos judiciales, pero combinando la información obtenida con las primeras con la información proveniente de las segundas. De esta combinación resulta la mutidisciplinariedad a que hace alusión la legislación educativa.

En ocasiones, las categorías ordenadoras de datos no se han asimilado convenientemente, ni tampoco las estrategias de extracción ni las rutinas de exposición. Por ello, se deben encontrar las formas de afianzar estas competencias para que el aprendizaje sea significativo. Esto supone el uso de rutinas de pensamiento, de extracción de información, de filtrado de la misma y de elaboración de una síntesis posterior. A lo largo de este proceso intelectual se van consolidando de forma significativa los aprendizajes que contribuyen a la construcción de la ciudadanía crítica.

## Referencias bibliográficas.

---

- Bel Bravo, M<sup>o</sup> A. (1993). El mundo social de Rinconete y Cortadillo. En Arellano Ayuso, I., Pinillos Salvador, C., Vitse, M., Serralta, F. (coords.). *Studia aurea: actas del III Congreso de la AISO*. Toulouse, Universidad de Navarra- GRISO (Grupo de Investigación del Siglo de Oro).
- Bel Bravo, M<sup>a</sup> A. (2009). *Mujer y cambio social en la Edad Moderna*. Madrid: Encuentro
- Bel Bravo, M<sup>a</sup> A. (2018) La historiografía hoy: cambios en la relación historiador-fuentes. *Cuadernos de Pensamiento*, N<sup>o</sup> 31, Número Monográfico sobre Europa, pp 151-17
- Erice, F. (2020). *En defensa de la razón. Contribución a la crítica del posmodernismo*. Madrid: Siglo XXI
- Federici, S. (2021). *Brujas, caza de brujas y mujeres*. Madrid: Traficantes de Sueños
- Howe, K. (ed.) (2016). *El libro de las brujas. Casos de brujería en Inglaterra y en las colonias norteamericanas (1582-1813)*. Barcelona: Alba clásica
- Mantecón Movellán, T. y Torres Arce, M. (2011) Hogueras, demonios y brujas: significaciones del drama social de Zugarramurdi y Urdax. *Clio & Crimen*, N<sup>o</sup> 8, pp. 247-288
- Rodrigo, J. (2017). *Una historia de violencia. Historiografías del terror en la Europa del siglo XX*. Barcelona: Anthropos Editorial
- Ruiz, T. (2002). *Historia social de España. 1400-1600*. Barcelona: Crítica

### 3. Experiencias e investigaciones sobre educación para la igualdad en la Educación Terciaria / Universitaria.

#### 3.1. INVESTIGACIÓN:

##### 3.1.1. PERCEPCIONES DE LA PARTICIPACIÓN EN LAS AULAS UNIVERSITARIAS DESDE UN ENFOQUE DE GÉNERO Y DE DIVERSIDADES

*Irene Martínez Martín (Universidad Complutense de Madrid, España);*

*Irene Solbes Canales (Universidad Complutense de Madrid, España);*

*Andrea Ferrer Pérez (Universidad Complutense de Madrid, España)*

#### **Resumen:**

Esta comunicación se contextualiza en un proyecto de investigación financiado por la Oficina del Observatorio del Estudiante de la UCM (convocatoria 2021-22) cuyo principal objetivo es analizar las dinámicas de participación dentro de las aulas universitarias desde una perspectiva feminista.

En este contexto, la comunicación aborda el análisis de las formas de participación que se dan en las aulas universitarias: 1) percepción docente y discusión en torno a la cultura y estrategias de participación en las aulas universitarias; 2) cuestionario para estudiantado en torno a las percepciones sobre la participación; 3) observación participante en aulas universitarias y grupos de discusión.

Con todo ello, se triangulan los datos recabados para abordar las narrativas y discursos que, tanto estudiantes como profesorado, tienen en torno a la participación en las aulas universitarias. Con el objetivo último de poner en cuestión las prácticas y metodologías docentes, buscando un diálogo constructivo entre todas las partes implicadas.

**Palabras clave:** Igualdad de género, participación estudiantil, universidad, pedagogía feminista.

#### **Objetivos**

---

La investigación que se presenta indaga acerca de las dinámicas de participación del alumnado universitaria desde un enfoque de género y de diversidades y el papel que juega el profesorado en éstas. Se pretende, como objetivo específico, analizar dichas dinámicas de participación desde un enfoque de género a partir de las narrativas que tienen, tanto el estudiantado como el profesorado, acerca de la participación dentro de las aulas universitarias.

## Marco teórico

---

En esta comunicación se presentan los datos del proyecto de investigación financiado por la Oficina del Observatorio del Estudiante de la UCM (convocatoria 2021-22) cuyo principal objetivo es analizar las dinámicas de participación dentro de las aulas universitarias desde una perspectiva feminista.

Siguiendo a Martínez (2020) citando a Freire (1969), McLaren (1997) y a Giroux (2019), de acuerdo con las convicciones de la educación crítica y contrahegemónica, la participación del estudiantado resulta fundamental para la consecución de una educación que garantice el empoderamiento personal y grupal de los y las estudiantes desde una perspectiva feminista e interseccional.

A este respecto, cabe entender la participación estudiantil en un contexto más amplio, y es que las mujeres venimos luchando por conseguir los derechos que nos corresponden y que nos habían sido negados, en unos espacios, como en el de la educación, en donde la masculinidad hegemónica ha predominado y en donde aún se resiste a renunciar a los privilegios que su anterior posición les había concedido a los hombres, a pesar de la entrada de las mujeres en estos espacios (Martínez et, al. 2020), tanto en el rol de estudiantes como de profesoras.

En este sentido, las pedagogías feministas resultan claves para este propósito, ya que plantean nuevas fórmulas educativas en las que se identifica el derecho a la igualdad real, la inclusión y la participación democrática de todas las personas (Martínez et, al. 2020).

Centrando la atención en la participación de los y las estudiantes desde un enfoque de género, en primer lugar, cabe señalar que la participación puede ser entendida desde diversos enfoques y perspectivas, entendiendo que las intervenciones que hacen no solo se remiten a una colaboración, por parte del estudiantado, de forma puntual o a su mera presencia en el aula (Martínez et, al. 2020), sino que, desde un punto de vista social, supone la implicación del estudiantado en dinámicas individuales y grupales en un espacio de confianza en donde poder tomar decisiones, tener capacidad de organización, planificación y control, en donde haya compromiso, responsabilidad y conciencia de lo que esto supone, tanto por el bien tanto individual como colectivo (Martínez et, al. 2020).

En este sentido, se entiende la posibilidad de participación de todo el estudiantado como un derecho que la educación debería de garantizar y se cuestiona de qué manera se puede llevar a cabo este fin (Martínez et, al. 2020). A este respecto, se asume que en el ámbito universitario se encuentran institucionalizadas las desigualdades de género, como reflejo de la sociedad patriarcal, manifestadas de diferentes maneras dentro de la institución universitaria: en la proporción de alumnas y alumnos en las carreras universitarias, en la feminización o masculinización de algunas carreras de acuerdo con los roles de género de la sociedad, con los techos de cristal en las esferas universitarias y en la reproducción de estereotipos y de roles de género (Martínez et, al. 2020).

Si nos remitimos a los datos para evidenciar esta idea, nos encontramos con que, tomando como referente el proyecto SUPERA (Supporting the Promotion of Equality in Research and Academia, EU H2020) fomentado por la unidad de igualdad de la Universidad Complutense de Madrid, cabe destacar en el caso de la Facultad de Educación de la UCM que, a pesar de la alta feminización de dicha facultad, se pueden evidenciar sesgos de género en la participación, en el reparto de tareas que suponen liderazgo y en la escala académica. Así pues, remitiéndonos a los datos que nos proporciona este proyecto, en el caso de otras facultades como las de Física o Química de la UCM, se evidenció de igual manera que en el caso de Educación, había una evidente desigual participación por cuestión de género (Bustelo, et al, 2021).

Así pues, esta desigual participación del estudiantado por género se corrobora en la percepción que ellos mismos tienen sobre su participación, de acuerdo con los resultados obtenidos del proyecto de innovación docente de la Universidad Complutense de Madrid titulado “Motivar la participación activa e igualitaria en las metodologías docentes online desde un enfoque de género” (Martínez et, al. 2021), que sirve como marco y punto de partida del actual proyecto de investigación.

En este citado proyecto, se realizó una investigación cualitativa a través de cuestionarios aplicados al alumnado. Algunos de los resultados que se obtuvieron de dichos cuestionarios fueron la percepción de una mayor participación de los chicos frente a las chicas, diferencias evidentes también en las formas de comunicación, de participación y de autoanálisis por género y también diferencia por género a la hora de proponer propuestas para equiparar la participación (Martínez et, al. 2021).

Así pues, algunos de los datos numéricos con los que este estudio puso en evidente la desigual participación estudiantil por género fueron que el 59.7% del estudiantado preguntado mediante encuesta, afirmó que no creía que existieran diferencias en la participación en función del género de las personas (Martínez et, al. 2021).

No obstante, este dato contrasta con la percepción del profesorado de la participación estudiantil por género, que también fue observado en el proyecto “Motivar la participación activa e igualitaria en las metodologías docentes online desde un enfoque de género” de la Universidad Complutense de Madrid. Y, es que, el profesorado, por poner un ejemplo de entre los resultados obtenidos en el estudio, percibía diferencias en la participación estudiantil por género si se prestaba atención a la modalidad de la clase, presencial o virtual.

Con todo esto, en el citado proyecto, se habla de la necesidad, de acuerdo con los resultados obtenidos, de crear en los espacios destinados a la docencia, climas de seguridad, cercanía y comprensión (Martínez et, al. 2020), construyendo desde lo colectivo espacios más igualitarios en materia de género que permitan, ya no solo una mayor equidad en la participación entre hombres y mujeres, sino también en las formas de participación. Siendo, el punto de partida del actual proyecto de investigación cuyos resultados presentamos en esta comunicación.

## Metodología

---

Llevando a cabo una metodología mixta (del Olmo, 2017; Celigueta y Solé, 2013), que busca dar continuidad a los citados proyectos de innovación, mediante varias fases: 1) fortalecer las redes de profesorado interfacultades con jornadas de trabajo contextualizadas en un análisis de la participación situada en cada gran área de conocimiento (Ciencias, Salud, Educación y Ciencias Sociales y Humanidades); 2) análisis en torno a la realidad del estudiantado y sus dinámicas de participación en las aulas, a partir de un cuestionario. 3) observaciones en las aulas y grupos de debate (respetando las grandes áreas de conocimiento, entre estudiantes y profesorado; 4) triangulación y discusión de resultados; 5) diseño de propuestas de formación docente para mejorar la participación según las diferentes percepciones de alumnado y profesorado, a partir de los resultados analizados.

Además, partimos de los principios de las pedagogías feministas, la pedagogía situada, la pedagogía crítica y la pedagogía dialógica. En el proyecto, esta metodología, se materializa en el desarrollo de observaciones de aula y en la realización de grupos de debate que se dividen por áreas de conocimiento. En ambos casos, distinguiendo entre las clases teóricas y las prácticas (laboratorios) ya que se evidencian diferentes dinámicas de participación en dichos espacios.

Se trata de una muestra intencional, voluntaria, que se reparte entre: los 35 docentes implicados en el equipo de trabajo, representantes de todas las Facultades la de UCM; y estudiantes de todas esas Facultades, de todos los cursos, de todos los géneros (aunque la muestra destaca por su alta feminización) y todas las áreas, siendo un total de 707 estudiantes.

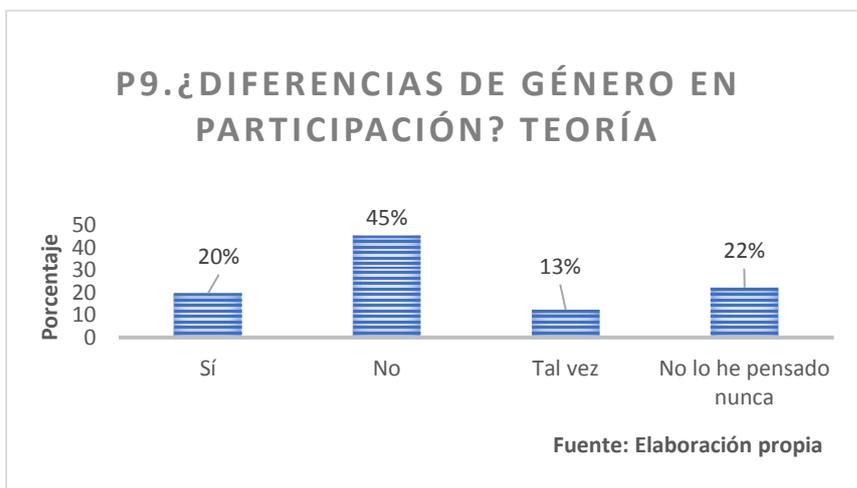
Se realizan los análisis de los datos recabados en los cuestionarios, las observaciones y grupos de discusión, a partir de unas categorías analíticas comunes, pero adaptadas a las áreas de conocimiento, el género y los cursos, en función de los objetivos y preguntas de investigación propuestas.

## Discusión de datos y/o evidencias.

---

Para la presente comunicación nos vamos a centrar en una selección de los datos recabados y analizados a partir de las narrativas pedagógicas (Bustelo y Miguez, 2020) focalizadas en las diferencias de género percibidas en la participación de los estudiantes universitarios. Para este análisis se cruzan los resultados otorgados por los cuestionarios, que fueron aplicados al estudiantado de la Universidad Complutense de Madrid, y los discursos cualitativos obtenidos a partir de las observaciones y grupos de debate. El resultado de este cruce de datos confirma diversidad en la percepción de participación entorno al género de los estudiantes y del profesorado. Así como una variedad de narrativas en torno a la participación desde una perspectiva de género.

Es interesante contrastar cómo en los cuestionarios no se percibe una diferencia de género notable en las dinámicas de participación, como se puede observar en la gráfica 1:



Los resultados obtenidos de las observaciones participantes, así como las respuestas cualitativas de los cuestionarios, realizadas difieren de los resultados de los cuestionarios. Se evidencian en las observaciones participantes realizadas en la Facultad de Educación, donde casi el total del alumnado son chicas y hay una proporción muy reducida de chicos, signos de desigual participación por género. Los chicos prácticamente participan en su totalidad, mientras que sólo algunas chicas toman la palabra en clase. Así pues, aún más evidentes fueron estos resultados que se obtuvieron en las observaciones participantes realizadas en la Facultad de Químicas, en donde la proporción de chicos y chicas era prácticamente equitativa, y dónde solo los chicos participaban en clase de manera voluntaria, mientras que las chicas sólo lo hacían si la profesora les pedía que participaran.

Cabe destacar, algunas de las respuestas más significativas que los y las estudiantes dieron en las preguntas abiertas que se realizaron en el cuestionario y que dan cuenta de que una parte del estudiantado es consciente de algunos sesgos de género en la participación que tenían en las aulas:

*“Obviamente hay una capitalización del tiempo y de las intervenciones por parte de los chicos. Medidas como formar grupos mayoritarios de chicas puede resultar contraproducente pues puedes acabar aislándolas más.”*

*“Veo que sí existe un sesgo de género, al ser menos chicos parece que no, pero es verdad que siempre participan en todas las clases y suelen ser los portavoces de los grupos”*

*“En el laboratorio los chicos siempre se encargan de los cálculos y nosotras de las labores de cuidado del material, hacer las mezclas porque exige más sensibilidad de manos”.*

## **Resultados y conclusiones**

Entre los principales resultados y conclusiones, cabe destacar, en términos generales, que la percepción de los y las estudiantes es que *no perciben o no se han plantado*

*nunca* si existen sesgos de género en la participación. Así pues, al incidir en el análisis de la realidad en torno a la participación del estudiantado se pueden apreciar diferencias en las intervenciones que hacen por otras razones más específicas (evidenciándose además en las observaciones participantes que fueron realizadas) dónde sí se pueden apreciar diferencias de género que, además, responden a patrones de desigualdad establecidos en la sociedad (Marí y Barranco, 2022).

Cabe destacar que la muestra está feminizada debido a que actualmente en la mayoría de las carreras universitarias hay una mayor proporción de mujeres estudiantes. A este respecto, resulta necesario advertir que, a pesar de esta realidad, se percibe que los chicos participan más en la coordinación de grupos, hacer las entregas, el reparto de roles, etc.

Además, al incidir en las causas que provocan los sesgos de participación vemos como los chicos alegan motivos relacionados con la “razón” (control del tema, haber estudiado, tener seguridad en el docente...), mientras que las chicas mencionan motivos relacionados con lo “emocional” (clima de confianza, sentirse juzgadas, estar en grupos pequeños de seguridad, vergüenza...). A este respecto, cabe destacar que, tanto chicos como chicas, proponen las mismas estrategias para incentivar la participación: grupos pequeños, metodologías diversas, rol docente innovador, etc.

Como conclusión general de los datos, se puede hacer una interpretación en la cual priman los análisis individualistas, basados en la meritocracia, con argumentos como *no participo por mi vergüenza o por falta de habilidades personales*, que contrasta con otros argumentos que también se han podido observar como *no percibo que esto tenga que ver con mi construcción de género o las desigualdades derivadas del aprendizaje de roles y estereotipos patriarcales*. Aspectos que contrastan con los análisis y propuestas de las pedagogías feministas que insisten en la necesidad de tomar conciencia crítica del lugar que ocupamos, las opresiones que ejercemos, la influencia de los estereotipos de género binarios y jerarquizados y la necesidad de deconstruir nuestras prácticas docentes (Bejarano et al., 2021).

### Referencias bibliográficas.

---

Bejarano, M., Martínez, I., y Téllez, V. (2021). Narrativas del profesorado universitario en sexualidad e igualdad. *Athenea Digital*, 21(3), e3041. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.3041>

Bustelo, M. (coord.) (2021). *Desigualdades al descubierto en la Universidad por la crisis de la COVID-19*. SUPERA, UCM.

Bustelo, C. y Miguez, M.E. (2020). Investigación educativa y narrativas pedagógicas: aportes metodológicos para un campo en construcción. *Revista Márgenes*, 1 (3) 211-229. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9329>

Celigueta, G. y Solé, J. (2013). *Etnografía para educadores*. UOC editorial.

Del Olmo, M. (2017). *Practicing ethnography. A student guide to method and methodology*. University of Toronto.

Marí y Barranco (2022). *La participación educativa en centros de secundaria*. Graó

Martínez, I., Rabazas, T., Sanz, C. & Resa, A. (2020). La Investigación-acción participativa en la metodología docente universitaria. Una experiencia de innovación desde la perspectiva de género. *Tendencias Sociales*, Universidad Complutense de Madrid, 6, 111-132.

Martínez, I., Sanz, C. & Resa, A. (2021). Motivar la participación en las aulas universitarias desde las pedagogías feministas. En: Álvaro, L (Eds.), *Género y educación: escuela, educación no formal, familia y medios de comunicación* (169-173). DYKINSON.

### 3.1.2. EL PAPEL DE LOS PLANES DE IGUALDAD EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN IGUALDAD DE GÉNERO

*Ainhoa Resa Ocio (Departamento de Estudios Educativos,  
Universidad Complutense de Madrid, España)*

#### **Resumen:**

Las maestras y los maestros son agentes sociales de cambio que pueden fomentar las relaciones horizontales e igualitarias a través de sus prácticas docentes. Por ello, es fundamental ofrecer una formación inicial del profesorado de calidad, crítica y democrática que tienda a eliminar las desigualdades y opresiones de género y ponga en valor la diversidad en todas sus formas. En esta investigación se analizan 37 Planes de Igualdad de las universidades públicas españolas que ofertan grados en educación desde una perspectiva crítica de género. Todas las universidades analizadas a excepción de una cuentan con Planes de Igualdad, lo cual es de obligado cumplimiento según la legislación española. Sin embargo, estos están dotados de diferentes recursos y siguen pautas y objetivos diferentes.

**Palabras clave:** Planes de igualdad; igualdad de género; educación superior.

#### **Objetivos**

A lo largo de este artículo se analiza la aplicación y el grado de implementación de los Planes de Igualdad sobre la formación del alumnado de las Facultades de Educación españolas. El objetivo principal de este estudio es analizar si se incluye, y en qué medida, una perspectiva de género en la formación inicial del profesorado. En consecuencia, pretende examinar la ausencia o existencia de elementos coeducativos en los Planes de Igualdad que afectan de manera directa al currículum de estos grados.

#### **Marco teórico**

La universidad es una institución que “ha reproducido y reproduce, aunque con mediaciones particulares, las condiciones de la sociedad patriarcal en la que está inmersa” (Ballarín, 2015 p. 20). En este entorno se dificulta romper el dominio masculino sobre la creación de conocimiento y se manifiestan una segregación horizontal y vertical. Por ello, al igual que los niveles inferiores, mantiene la estructura y el orden patriarcal tradicionalmente impuesto en los códigos de interacción y la formación que en ella se ofrece.

Sin embargo, con la promulgación de la Ley Orgánica 4/2007, por la que se modifica la Ley Orgánica de Universidades, se estableció la obligación de crear unidades de igualdad para el desarrollo de las funciones relacionadas con el principio de igualdad ya que las instituciones educativas cuentan con una responsabilidad “en la propagación de valores, para que no se produzcan condiciones desigualitarias” (del Pino, Gómez, de Molina y Alonso, 2019, p. 68). La Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, asimismo, determina que las universidades deben contar con planes de igualdad que fijen los objetivos concretos a alcanzar en medida de

igualdad de género, las prácticas y acciones necesarias y los procedimientos de evaluación y seguimiento.

Desde esta perspectiva, es necesaria la incorporación de la perspectiva de género en la formación del profesorado de cara a “la sensibilización de éste hacia la coeducación para la igualdad” (González, 2017, p. 14). El profesorado es un colectivo fundamental ya que su posicionamiento condiciona los cambios (García, Rebollo, Vega, Barragán-Sánchez, Buzón y Piedra, 2011; Ortega y Pagès, 2018; Vega, Buzón y Rebollo, 2013). Sin embargo, se aprecian disparidades entre universidades: “los contenidos no son idénticos y existen diferencias sustanciales” (Soto, 2019, p. 94) tanto en la aplicación como en la gestión de los recursos para la consecución de los objetivos y el seguimiento y evaluación de las acciones.

## Metodología

---

Esta investigación se sitúa dentro del paradigma crítico, feminista y emancipador (Giroux, 2014, 2019; Habermas, 2000) a través del que se busca la transformación, mejora y democratización de la escuela y el currículum (Apple, 1997; Apple y Beane, 2005; Freire, 1982). Se busca el cuestionamiento de la formación ofrecida al profesorado a través del uso de metodologías cualitativas (Bisquerra, 2004; Cohen y Manion, 2002; de Gialdino, 2019). El análisis de contenido de los Planes de Igualdad se ha realizado también desde una perspectiva descriptiva, interpretativa y crítica. Se ha recurrido al análisis de contenido cualitativo descriptivo e inferencial (Bardín, 1986; López, 2002; Piñuel, 2002). El estudio incorpora análisis estadísticos descriptivos sobre frecuencias que permiten identificar tendencias. La muestra seleccionada se compone de las 37 universidades públicas españolas que cuentan con facultades de Educación. El análisis de contenido de sus Planes de Igualdad se ha realizado de manera objetiva y sistemática a través del análisis descriptivo de frecuencias.

## Discusión de datos y/o evidencias.

---

De las 37 universidades analizadas, únicamente una no cuenta con un Plan de Igualdad todavía. A pesar de que se encuentre en proceso de elaboración, la obligatoriedad de desarrollar un Plan se estableció en el año 2007, con la promulgación de la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. La ausencia de un Plan de Igualdad, más de 10 años después de la creación de la ley, pone de manifiesto una evidente falta de interés hacia la introducción de medidas de igualdad de género en esta universidad. A pesar de que existan comunidades que no cuenten con leyes específicas sobre igualdad de género en sus territorios, todas las universidades están obligadas a implementar la ley nacional, esto es, contar con una Unidad de Igualdad y un Plan de Igualdad con medidas concretas evaluables. Sí se aprecia un interés a nivel institucional en dieciséis universidades que, a pesar de no ser obligatorio, tienen Institutos de Investigaciones Feministas adscritos a sus instituciones.

A partir de los Planes analizados, observamos como cuatro de los 36 existentes (10,8%) han sido calificados como deficientes, ya que se refieren a la formación en igualdad de género en el conjunto de los grados, pero no establecen medidas específicas para los grados de educación, aunque en ellos se precisa la importancia de cumplir con la legislación vigente. Tampoco aluden a la modificación del currículum de los grados en

este sentido. Aun así, sí se hace referencia a la formación permanente del profesorado y a la posibilidad de valorar su docencia desde una perspectiva de género.

Asimismo, 22 de los 36 Planes de Igualdad han sido calificados como buenos. Son similares a los anteriores en lo relativo a la formación del profesorado, tampoco presentan iniciativas específicas para los grados de educación. Sin embargo, se refieren a otras cuestiones fundamentales como son la atención al lenguaje y a la recuperación de las aportaciones de las mujeres a la ciencia y la historia (9/22 Planes), la creación de contenidos coeducativos o de evaluación (4/22), la posibilidad de revisar los contenidos en los grados existentes durante el proceso de modificación y en los de nueva creación (2/22). Estos Planes de Igualdad no introducen medidas para la modificación del currículum de los grados de educación, tal y como establece la legislación.

Finalmente, tan solo once de los 36 Planes de Igualdad determinan a través de acciones concretas la importancia de introducir una formación específica, a través de las Guías Docentes, en los grados de Educación Primaria. En ellos, también se implantan medidas relativas al uso del lenguaje (5/11), el reconocimiento de la diversidad afectivo-sexual (2/11), la inclusión de la perspectiva de género y LGTBIQA+ en las políticas docentes, científicas, de gestión y de recursos humanos o la importancia de definir el género de las personas autoras (1/11).

## Resultados y conclusiones

---

La legislación española recoge la demanda de formación en igualdad de género a lo largo de las diferentes etapas educativas. Entre los principios que defiende la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la LOE de 2006 (LOMLOE), vigente en la actualidad, se establece que una de las finalidades de la educación es “el desarrollo de la igualdad de derechos, deberes y oportunidades, el respeto a la diversidad afectivo-sexual y familiar, el fomento de la igualdad efectiva de mujeres y hombres a través de la consideración del régimen de la coeducación de niños y niñas, la educación afectivo-sexual, adaptada al nivel madurativo, y la prevención de la violencia de género, así como el fomento del espíritu crítico y la ciudadanía activa” (artículo 1, l). Sin embargo, para que la aplicación de este principio sea posible es necesario invertir en investigación, en recursos y materiales para los centros, así como contar con “un profesorado que tenga formación en género e igualdad” (Aguilar, 2015, p.91). Para ello, se determinó ya en el año 2007 que todas las universidades españolas debían contar con un Plan de Igualdad que estableciera las medidas a adoptar para velar por la igualdad de género en la educación superior. En este contexto, todas las universidades públicas que ofrecen el Grado en Educación Primaria cuentan con un Plan de Igualdad menos una.

Sin embargo, estos planes están dotados de diferentes recursos y siguen pautas y objetivos diferentes. Un 10,8% de ellos ha sido calificado como deficiente, un 59,4% como buenos y un 29,7% como muy buenos, determinando acciones concretas relacionadas con la formación del profesorado, el uso no sexista del lenguaje, el reconocimiento de la diversidad afectivo-sexual, la inclusión de la perspectiva de género y LGTBIQA+ en las políticas docentes, científicas, de gestión y de recursos humanos y la definición del género de las personas autoras.

## Referencias bibliográficas.

---

- Aguilar Ródenas, C. (2015). Igualdad, género y diversidad sexual en la Formación Inicial de Maestro/a en la Universidad Jaume I (UJI). *Temas de Educación*, 21(1), pp. 77-96. <http://hdl.handle.net/10234/159004>
- Apple, M. (1997). *Teoría crítica y educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Apple, M. y Beane, J. A. (2005). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Ballarín, P. (2015). Los códigos de género en la universidad. *Revista Iberoamericana de Educação*, 68, 19-38.
- Banco Mundial. (2019). Informe anual 2019. Poner fin a la pobreza, invertir para generar oportunidades. Washington, DC. Banco Mundial. doi:10.1596/978-1-4648-1474-7
- Bardin, L. (1986). *El análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Bisquerra, R. (Ed.). (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Butler, J. (2009). Performatividad, precariedad y políticas sexuales. *AIBR: Revista de Antropología Iberoamericana*, 4(3), 321-336.
- Cohen, L. y Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- De Gialdino, I. V. (2019). *Estrategias de investigación cualitativa: Volumen II (Vol. 240022)*. Buenos Aires: Editorial Gedisa. ISBN: 978-84-17835-27-9
- Del Pino, Á. M., Gómez, S. V., de Molina, D. M. y Alonso, C. S. (2019). Políticas de género y plan de igualdad en la Universidad de las Palmas de Gran Canaria. En "Igualdad de género en Europa y América Latina: Educación superior, violencias y políticas de integración regional" (pp. 51-72). Publicacions URV. ISBN: 978-84-8424-821-7
- Díaz de Greñu, S., y Anguita, R. (2017). Estereotipos del profesorado en torno al género y a la orientación sexual. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 20(1), 219-232. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.1.228961>
- Freire, P. (1982). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- García-Pérez, R., Quiñones-Delgado, C. y Espigares-Pinazo, M. J. (2013). La organización escolar coeducativa. Indicadores de género y colaboración de los centros en planes de igualdad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(1), 141-160.
- García-Pérez, R., Rebollo, M. Á., Vega, L., Barragán-Sánchez, R., Buzón, O. y Piedra, J. (2011). El patriarcado no es transparente: competencias del profesorado para reconocer desigualdad. *Cultura y Educación*, 23(3), 385-397.
- Giroux, H. (2014). La pedagogía crítica en tiempos oscuros. *Praxis Educativa*, 17(2), 27-38. Recuperado de <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/776>
- Giroux, H. (2019). *La guerra del neoliberalismo contra la educación superior*. Barcelona: Herder. ISBN: 978-84-254-3998-8

- González Pérez, T. (2017). Políticas educativas igualitarias en España. La igualdad de género en los estudios de magisterio. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(2), 1-21. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.2764>
- Habermas, J. (2000). *Teorías y praxis*. Madrid: Tecnos.
- Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. *Boletín Oficial del Estado*.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*.
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *Boletín Oficial del Estado*.
- López, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. XXI, *Revista de Educación*, 4, 167-179.
- Ortega, D. y Pagés, J. (2018). Género y formación del profesorado análisis de las guías docentes del área de didáctica en las ciencias sociales. *Contextos educativos: Revista de educación*, 21, 53-66. <http://doi.org/10.18172/con.3315>
- Pastor Gosálbez, I., Acosta Sarmiento, A., Torres Coronas, T. y Calvo Merino, M. (2020). Los planes de igualdad en las universidades españolas. Situación actual y retos de futuro. *Educación XX1*, 23(1). <https://doi.org/10.5944/educxx1.23873>
- Piñuel, J. L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*, 3(1), 1-42.
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *Boletín Oficial del Estado*.
- Roig-Vila, R., Blasco Mira, J. E., Lledó Carreres, A., Pellín Buades, N. (eds.). (2016). *Investigación e Innovación Educativa en Docencia Universitaria. Retos, Propuestas y Acciones*. Alicante: Universidad de Alicante. ISBN 978-84-617-5129-7
- Ros, R., Aguilar Hernández, M. M., Gómez Trigueros, I. M.<sup>a</sup>, Lozano Cabezas, I., Iglesias Martínez, M. J., Pérez Castelló, T. D. y Vera Muñoz, M.<sup>a</sup> I. (2016). Inclusión de la perspectiva de género en las guías docentes de asignaturas de Didáctica. En M.<sup>a</sup> T. Tortosa y Ibáñez, S. Grau Company y J. D. Álvarez Teruel (Coords.), "XIV Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. Investigación, innovación y enseñanza universitaria: enfoques pluridisciplinares" (pp. 2665-2679). Alicante: Universidad de Alicante.
- Ruiz, P. M. y Sánchez, J. (2019). Políticas de igualdad de género en Instituciones de educación superior. En "Educación Superior, Violencias y políticas de integración regional". (pp. 35-51). Tarragona: Universitat Rovira et Virgili. DOI: 10.17345/9788484248217
- Solbes-Canales I., Valverde-Montesino S. y Herranz-Hernández, P. (2020). Socialization of Gender Stereotypes Related to Attributes and Professions Among Young Spanish School-Aged Children. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00609>

- Soto, A. (2019). Los Planes de Igualdad en las Universidades españolas. Especial referencia a las leyes de igualdad en España. (Tesis doctoral). Córdoba, Universidad de Córdoba.
- Subirats, M. y Tomé, A. (2010): Balones fuera: reconstruir los espacios desde la coeducación. Barcelona: Octaedro.
- Vega, L., Buzón, O. y Rebollo, M. Á. (2013). Estrategias del profesorado en la aplicación de planes de igualdad. Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 17(1), 57-7

### 3.1.3. EL PROCESO DE BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN EN LA INVESTIGACIÓN DE GÉNERO: UNA PROPUESTA BIBLIOMÉTRICA.

*Pedro Antonio Martín Cervantes (Universidad de Valladolid, España)*

#### **Resumen:**

Este trabajo propone el empleo de los procedimientos bibliométricos a fin de profundizar en el estado de la cuestión relativo a la Educación Femenina. Dado que el análisis del proceso educativo desde la perspectiva de género supone una línea de investigación claramente transversal y multidisciplinar, mediante esta comunicación se esquematiza la evolución, así como las principales tendencias y términos clave asociados a los conceptos aglutinadores Educación Femenina y Educación Feminista a lo largo de los últimos 38 años. La utilidad práctica de este trabajo radica en la posibilidad de dotar a los docentes o a las investigadoras e investigadores en este campo, de una base documental lo suficientemente amplia como para actualizar su conocimiento, contrastándolo con los principales trabajos que han caracterizado la investigación. Por último, el empleo de diagramas estratégicos ha permitido delimitar futuras líneas de investigación enfocadas en el desarrollo de este campo de conocimiento.

**Palabras clave:** Educación Femenina, Educación Feminista, Cartografía científica, Análisis Bibliométrico.

#### **Objetivos**

---

Los objetivos que se ha trazado esta comunicación son fundamentalmente tres: popularizar entre la comunidad científica el empleo de herramientas bibliométricas para analizar la Educación Femenina, contribuir a la actualización de los conocimientos en este campo a partir de la “cienciometría” una disciplina científica en continuo auge, y facilitar la creación de materiales de trabajo gracias a la versatilidad de la metodología aplicada. En este sentido partimos de una premisa: es tal el grado de interconexión de la Educación Femenina con múltiples ámbitos de la sociedad, que ha de ser analizado también desde múltiples puntos de vista. Por tanto, la exhaustividad de la Bibliometría puede aportar nuevos puntos de vista difícilmente abordables por cualquier otro tipo de herramienta analítica.

#### **Marco teórico**

---

Este trabajo se configura como un metaestudio, es decir, un “estudio de estudios”, dado que por sí mismo permite revelar a partir de todas las investigaciones conjuntamente analizadas las principales teorías y conceptos subyacentes en el análisis de la Educación Femenina. Por ejemplo, tristemente hemos detectado la prevalencia de un “Techo de cristal” en cuanto a la remuneración de las mujeres frente a los hombres (“Glass ceiling”, según la denominación original de Marilyn Loden en 1978), o un “redescubrimiento” de la obra de P. Freire fundamentada en la Pedagogía Crítica. Efectivamente, resulta obvio constatar los actuales nexos de unión entre la “Pedagogía del oprimido” (Freire, 1970) y la Educación Femenina.

## Metodología

La base metodológica empleada se encuentra representada por el conjunto de procedimientos bibliométricos de Aria y Cuccurullo (Aria & Cuccurullo, 2017) que, a su vez, ha sido anteriormente empleada en otros campos de conocimiento provenientes tanto de las Ciencias Experimentales como de las Ciencias Humanas. Estos procedimientos han sido implementados en la base de datos Scopus, por ser la base de datos bibliográfica con mayor número de ítems frente a otras alternativas como WoS (Web of Science). De esta manera se ha realizado una búsqueda exhaustiva conjunta en SCOPUS de los términos clave Educación Femenina y Educación Feminista mediante operadores booleanos. Más específicamente, “Educación Feminista” OR “Educación Femenina”.

## Discusión de datos y/o evidencias

La Tabla 1 muestra y desglosa la totalidad de los ítems recopilados a lo largo del período de análisis resultante (1988- 2022) en función de tres dimensiones: información relativa a datos los datos, a los autores y a los distintos tipos de documentos analizados.

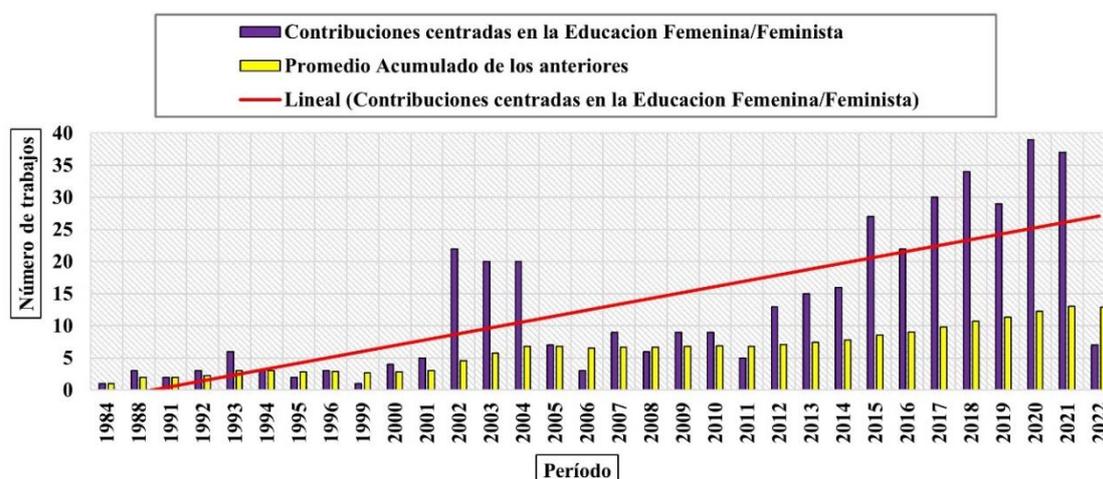
**Tabla 1.** Principales características de la investigación

INFORMACIÓN PRINCIPAL SOBRE LOS DATOS		INFORMACIÓN PRINCIPAL SOBRE LOS AUTORES	
Período de tiempo analizado	1984-2022	Número de autores	914
Fuentes (revistas, libros, etc.)	270	Número de apariciones de cada autor/a	960
Documentos	412	Número de autores de documentos de autoría única	156
Promedio de años desde la publicación	9.58	Número de documentos con varios autores	758
Media de citas por documentos	17.51	<b>TIPOS DE COLABORACIÓN ENTRE AUTORES</b>	
Promedio de citas al año por documento	1.38	Documentos de autoría única	162
Tasa de crecimiento anual de la producción bibliográfica en el campo analizado (Educación Femenina/Feminista)	6.48%	Documentos por autor/a	0.451
INFORMACIÓN PRINCIPAL SOBRE LOS DOCUMENTOS		Autores por documento	2.22
Artículos	354	Coautores por documentos	2.33
Libros	2	Índice de colaboración	3.03
capítulos del libro	13		
documentos de conferencias	9		
revisiones de conferencias	1		
Cartas	1		
Notas	1		
revisiones de conferencias	29		

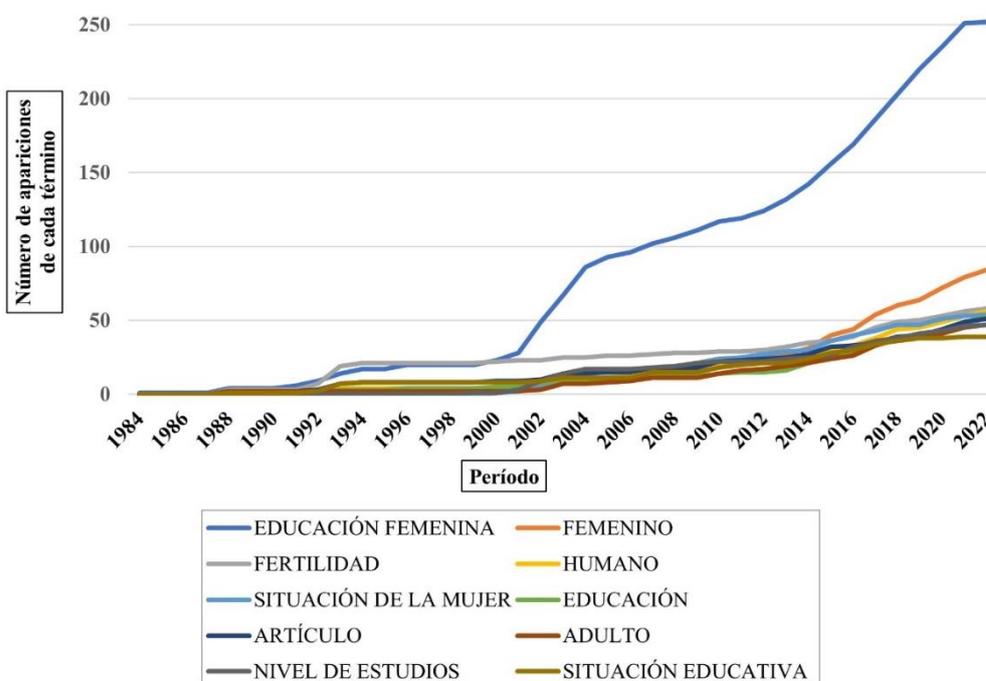
Por su parte, la Gráfica 1 describe numéricamente la evolución de la investigación desde un punto de vista bibliográfico. Nótese como comenzó siendo un ámbito de estudio prácticamente residual (1984-2001), que alcanzaría una repercusión bastante mayor a principios del milenio (2002-2004). La consolidación de la Educación Femenina puede localizarse de 2012 en adelante, sin duda fruto de los cambios sociales que condujeron a una mayor concienciación de la sociedad en esta área. Seguidamente, la Gráfica 2

exhibe como han ido evolucionando los términos sobre los que se fundamenta la investigación. Se evidencia como el término Educación Femenina per se es el predominante, seguido del término “femenino” y de otros que sirven para contextualizarla como “fertilidad”, “nivel de estudios”, “situación de la mujer”, o “situación educativa”. La Gráfica 3 ofrece un mayor grado de detalle de los temas coaxiales relacionados con la Educación Femenina, acreditando su transversalidad.

**Gráfica 1.** Evolución temporal de la producción bibliográfica



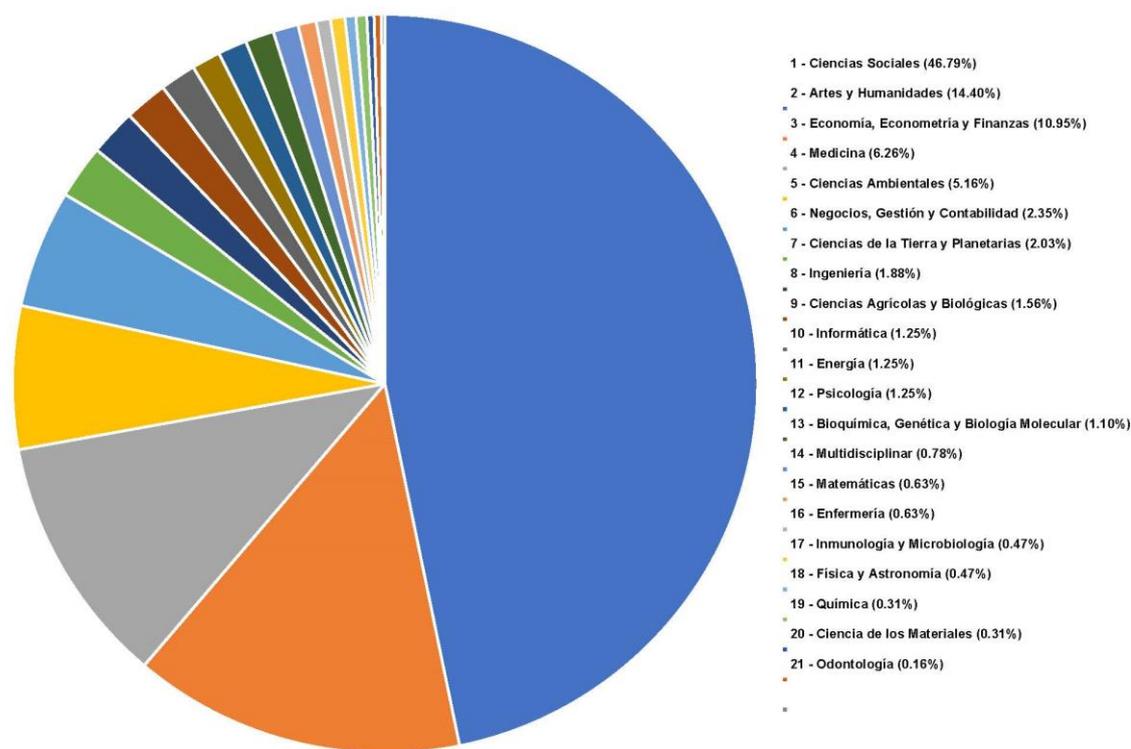
**Gráfica 2.** Evolución temporal de los términos caracterizadores de la investigación





Sin embargo, el hecho de que preponderen estas 5 áreas de conocimiento no significa que se trate de una investigación estereotipada o vinculada por defecto a un determinado campo específico; como podemos observar en la Gráfica 4, el término “Educación femenina” tiene presencia en 21 áreas de conocimiento diferentes, lo cual certifica el carácter multidisciplinar de la investigación, abarcando tanto las Ciencias Humanas como las Ciencias Experimentales.

**Gráfica 4.** Diagrama de sectores de las áreas de conocimiento relacionadas con la investigación



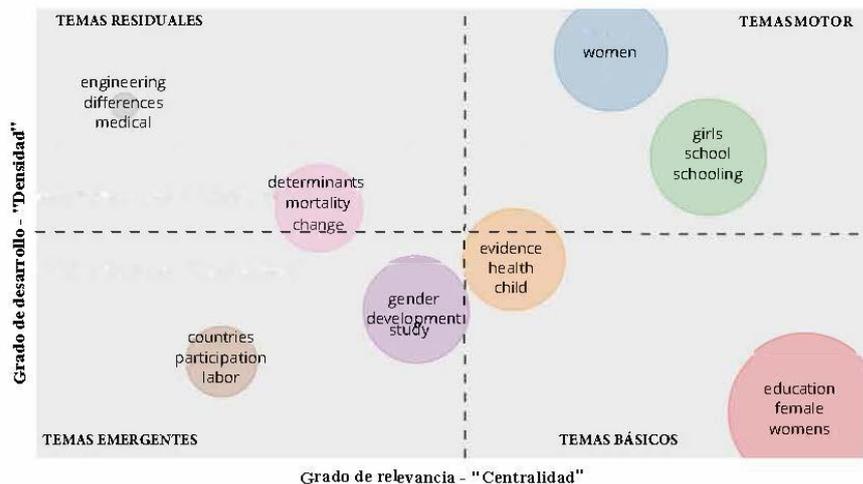
La amplitud de temas y el aspecto multidisciplinar de la investigación son refrendados en la Tabla 3, en la que son recogidas las 10 aportaciones bibliográficas con mayor número de citas totales y anuales. Podemos constatar como se analizan aspectos cruciales de la “Educación Femenina” como la difusión de la píldora contraceptiva (1) o la Educación Sexual (2). Otros temas recurrentes son el análisis de la educación de las estudiantes con reducidos recursos económicos (3), especialmente en los países del tercer mundo o en vías de desarrollo (4,5,6,7). De la misma manera, también se abarcan otros problemas del día a día de la investigación como los matrimonios tempranos y/forzados (7,10), o los intentos por reducir las diferencias de género (8,9), así como los determinantes socioeconómicos que subyacen tras esta injusta problemática.

Ranking	Contribución bibliográfica	Total citaciones	Citaciones por año
1	Goldin, C., & Katz, L. F. (2002). The Power of the Pill: Oral Contraceptives and Women's Career and Marriage Decisions. <i>Journal of Political Economy</i> , 110(4), 730–770. doi:10.1086/340778	520	24.7619
2	Blanchflower, D. G., & Oswald, A. J. (2004). Money, Sex and Happiness: An Empirical Study. <i>The Scandinavian Journal of Economics</i> , 106(3), 393–415. doi:10.1111/j.0347-0520.2004.00369.x	276	14.5263
3	Klasen, S. (12 2002). Low Schooling for Girls, Slower Growth for All? Cross-Country Evidence on the Effect of Gender Inequality in Education on Economic Development. <i>The World Bank Economic Review</i> , 16(3), 345–373. doi:10.1093/wber/lhf004	265	12.619
4	Bates, L. M., Schuler, S. R., Islam, F., & Islam, K. (2004). Socioeconomic factors and processes associated with domestic violence in rural Bangladesh. <i>International family planning perspectives</i> , 30(4), 190–199. doi:10.1363/3019004	214	11.2632
5	Paul Schultz, T. (2002). Why Governments Should Invest More to Educate Girls. <i>World Development</i> , 30(2), 207–225. doi:10.1016/S0305-750X(01)00107-3	214	10.1905
6	King, E. M., & Hill, M. A. (1993). <i>Women's Education in Developing Countries: Barriers, Benefits, and Policies</i> . Washington, D.C.: World Bank.	206	6.8667
7	Field, E., & Ambrus, A. (2008). Early Marriage, Age of Menarche, and Female Schooling Attainment in Bangladesh. <i>Journal of Political Economy</i> , 116(5), 881–930. doi:10.1086/593333	187	12.4667
8	Ball, K., Timperio, A., Salmon, J., Giles-Corti, B., Roberts, R., & Crawford, D. (2007). Personal, social and environmental determinants of educational inequalities in walking: a multilevel study. <i>Journal of Epidemiology &amp; Community Health</i> , 61(2), 108–114. doi:10.1136/jech.2006.048520	162	10.125
9	Knowles, S., Lorgelly, P. K., & Owen, P. D. (2002). Are educational gender gaps a brake on economic development? Some cross-country empirical evidence. <i>Oxford Economic Papers</i> , 54(1), 118–149. doi:10.1093/oeq/54.1.118	145	6.9048
10	Osili, U. O., & Long, B. T. (2008). Does female schooling reduce fertility? Evidence from Nigeria. <i>Journal of Development Economics</i> , 87(1), 57–75. doi:10.1016/j.jdeveco.2007.10.003	140	9.3333

## Resultados y conclusiones

Aunque las habilidades descriptivas de los procedimientos bibliométricos empleados son bastante más amplias que los outputs que se han incluido en esta comunicación, por economía de espacios finalizamos incluyendo un diagrama estratégico (mapa conceptual de la investigación) en el que se ha realizado un “mapeo bibliométrico” capaz de señalar que nuevas líneas de investigación podrían llevarse a cabo en el ámbito de la Economía Feminista. Efectivamente, si nos atenemos al cuarto cuadrante de la Gráfica 4 (“Temas básicos”), podemos verificar aquellas líneas de investigación que aún pueden desarrollarse y/o potenciarse: todas las relacionadas con trabajos que determinen evidencias empíricas, la enseñanza a las niñas y niños, la relacionada con la salud o con la mejora del proceso educativo en torno a la Educación Femenina.

## Gráfica . Diagrama estratégico de la investigación



Estos resultados son plenamente coincidentes con los de investigaciones anteriores. Por ejemplo, aquellos que han coadyubado a la detección temprana del *Bullying* (Hamodi Galán & de Benito Brunet, 2019), a la plena inserción de las mujeres inmigrantes (Norma & Garcia-Caro, 2016), a la erradicación del racismo en el aula de enseñanza (Abram et al., 2001), a la lucha en contra de la violencia hacia niñas y mujeres (Lee, 2008; McGary, 2016), o la denuncia del salvajismo hacia el colectivo femenino, que no pocas veces desemboca en episodios de violación (Klaw et al., 2005; Maity, 2019). En definitiva, un área docente y de estudio en continua evolución como la Educación Femenina, cuyos principios conceptuales son frecuentemente replanteados y reconsiderados (Yang, 2016), puede encontrar en la aplicación de los modelos bibliométricos un importante apoyo en el que retroalimentarse y enriquecerse. De la misma manera que el Techo de Cristal en realidad se trata de una barrera invisible entre mujeres y hombres, la aplicación de la bibliometría en este campo es capaz de desvelar las relaciones a priori también invisibles entre todos los trabajos de esta área, sirviendo para actualizar el conocimiento de los y las docentes, investigadores e investigadoras. Pero aún más importante quizás es el hecho de que permite abordar la desde una perspectiva cuantitativa y cualitativa que puede potenciar el avance de esta investigación.

### Referencias bibliográficas.

- Abram, F. Y., Tebb, S. C., Schmitz, C. L., Taylor, S. A., & Bartlett, M. C. (2001). Empowering Students in a Feminist Social Work Practice Course. *Journal of Teaching in Social Work*, 21(3-4), 139-158. [https://doi.org/10.1300/J067v21n03\\_11](https://doi.org/10.1300/J067v21n03_11)
- Aria, M., & Cuccurullo, C. (2017). Bibliometrix: An R-tool for comprehensive science mapping analysis. *Journal of Informetrics*, 11(4), 959-975. <https://doi.org/10.1016/j.joi.2017.08.007>
- Freire, P. R. N. (1970). *Pedagogía do oprimido*. New York: Herder & Herder.
- Hamodi Galán, C., & de Benito Brunet, Y. (2019). Bullying: Detection through the sociometric test and prevention through the experiences based on the socioaffective method [Bullying: Detección mediante el test sociométrico y

- prevención a través de experiencias basadas en el método socioafectivo]. *Revista Electronica Educare*, 23(3), 1–25. <https://doi.org/10.15359/ree.23-3.3>
- Klaw, E. L., Lonsway, K. A., Berg, D. R., Waldo, C. R., Kothari, C., Mazurek, C. J., & Hegeman, K. E. (2005). Challenging rape culture: Awareness, emotion and action through campus acquaintance rape education. *Women and Therapy*, 28(2), 47–63. [https://doi.org/10.1300/J015v28n02\\_04](https://doi.org/10.1300/J015v28n02_04)
- Lee, J. (2008). Survivors of gendered violence in the feminist classroom. *Violence Against Women*, 14(12), 1451–1464. <https://doi.org/10.1177/1077801208325189>
- Maity, S. (2019). Performance of controlling rape in India: Efficiency estimates across states. *Journal of International Women's Studies*, 20(7), 180–204.
- McGary, N. (2016). Silence, violence, safety and respect: The challenges of teaching about gender and violence. In *Teaching Gender and Sex in Contemporary America*. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-30364-2\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-319-30364-2_10)
- Norma, C., & Garcia-Caro, O. (2016). Gender Problems in the Practice of Professional Interpreters Assisting Migrant Women in Australia: A Theoretical Case for Feminist Education. *Violence Against Women*, 22(11), 1305–1325. <https://doi.org/10.1177/1077801215623381>
- Yang, C.-L. (2016). Encounters between the 'oppressed' and the 'oppressor': rethinking Paulo Freire in anti-racist feminist education in Sweden. *Race Ethnicity and Education*, 19(4), 835–855. <https://doi.org/10.1080/13613324.2014.885421>

### 3.1.4. LAS RELACIONES AFECTIVO-SEXUALES EN UNIVERSITARIOS A TRAVÉS DE "LA ISLA DE LAS TENTACIONES"

Raquel Latorre Martínez, Universidad de Almería, [rlm044@ual.es](mailto:rlm044@ual.es)

#### **Resumen:**

En esta investigación se analiza cómo la población universitaria española de 20 a 25 años percibe y dota de significado sus relaciones afectivo-sexuales en función de las visualizadas en programas de gran impacto mediático. En este caso, la atención se puso en "La isla de las tentaciones" por ser uno de los programas de telerrealidad más vistos y comentados en Twitter. Los resultados obtenidos, aunque provisionales, apuntan a que el éxito de este programa se fundamenta en la reproducción de estereotipos y roles tradicionales de género que generan situaciones verosímiles. También puede observarse la persistencia del modelo de amor romántico basado en los celos, la heteronormatividad y la interacción entre fidelidad y búsqueda de experiencias y relaciones menos duraderas, pero más intensas.

**Palabras clave:** "amor romántico", "heteronormatividad", "monogamia", "telerrealidad".

#### **Objetivos**

---

##### *Objetivo general*

- Conocer cómo conciben los y las jóvenes universitarios las relaciones de pareja y cuáles son sus percepciones y valoraciones sobre la isla de las tentaciones.

##### *Objetivos específicos:*

- Averiguar cómo describen los/as informantes el programa y sus protagonistas y el tipo de relaciones que mantienen entre sí.
- Analizar cómo reacciona y percibe el público en Twitter el programa durante su emisión en directo.
- Identificar modelos de relación vigentes entre el estudiantado universitario y el modelo o modelos de relación representados en el programa.

#### **Marco teórico**

---

El consumo de series, películas y programas de telerrealidad entre los y las universitarios/as va en aumento. Estos productos culturales, aunque sean ficticios, cumplen una doble función: por una parte, sirven como entretenimiento y, por otra, contribuyen a la configuración de sus identidades sociales.

Siguiendo a Oliva (2013, p. 26), los programas de telerrealidad son aquellos "programas televisivos habitualmente protagonizados por personas anónimas y que representan unos hechos reales y espontáneos, habitualmente influidos o guiados por el programa".

Estos programas, considerados en muchos casos híbridos y cambiantes, pretenden conseguir elevados índices de audiencia en un momento donde la competencia y la diversidad de opciones es enorme (West, 2014). Si algo los caracteriza, es que en ellos el límite entre lo real y lo ficticio se diluye y nos encontramos con situaciones que apelan

a la verosimilitud y la congruencia de las acciones y emociones de sus protagonistas (Torrego et al., 2021).

McCoy y Scarborough (2014, p. 42) comentan que estos programas suelen ser considerados por el público como “televisión basura”, criticados por tener un contenido cuestionable. Sin embargo, cuentan con una audiencia muy alta, lo que los autores denominan “ironic consumption” porque, a pesar de las críticas, el programa engancha y tiene elementos que gustan.

En la actualidad, el hecho de que las generaciones multitarea dejen de ser espectadores/as pasivos/as del contenido audiovisual que consumen aporta una nueva dimensión al fenómeno, ya que les permite comentarlo y compartirlo con otras personas, lo que remite a la creación de comunidades virtuales, donde se crean significaciones sociales (Stewart, 2019; Dias y Serrano-Puche, 2020).

Siguiendo a las autoras López, Gómez y Medina (2019), los reality shows son aquellos programas que más espectadores y espectadoras tienen de entre 20 y 24 años.

Ahora bien, si hay un programa que ha generado debate en redes sociales y controversia en España ha sido *La isla de las tentaciones*. Programa que lleva en emisión desde el 9 de enero de 2020 y que cuenta con cuatro temporadas, se sitúa en su tercera edición con cifras de audiencia de una media de 3 millones de espectadores/as. En este estudio se analiza esta última, que comenzó a emitirse el 21 de enero y terminó el 25 de marzo de 2021.

Nos proponemos con este estudio indagar acerca de cómo el estudiantado configura marcos de interpretación que dan sentido a sus relaciones de pareja en base a la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo contribuye el visionado “La isla de las tentaciones” a la construcción del imaginario colectivo de las relaciones de pareja en jóvenes?

## Metodología

---

Para la consecución de los objetivos planteados se utilizó una metodología mixta, tanto de técnicas cuantitativas (Big Data partiendo de datos de Twitter) como cualitativas (revisión de programas emitidos y grupos de discusión). De esta forma, podemos hablar de que se han seguido tres fases: 1) visionado del programa, 2) recogida de datos de Twitter y 3) diseño y realización de los grupos de discusión.

Fase 1: Se revisaron y analizaron los doce programas de la tercera edición emitidos en Telecinco, suponiendo un total de aproximadamente 24 horas de emisión.

Fase 2: Los días 24 y 25 de marzo de 2021 y de manera simultánea a la emisión del programa en Telecinco, se recogieron y analizaron a través de R y de la API de Twitter 35.000 tweets en total, 20.000 pertenecientes al programa del día 24 y 15.000 del día 25, dos últimos programas.

Fase 3: Los grupos de discusión se diseñaron para captar variaciones discursivas según el siguiente esquema (los grupos señalados con \* fueron los finalmente realizados).

Gráfico 1: Diseño metodológico de los grupos de discusión de seguidores del programa.



\*Diseño proyectado de cara a continuar la investigación.

Fuente: Elaboración propia.

### Discusión de datos y/o evidencias.

Debido a que el análisis se componía de tres fases, se presentan las principales evidencias provisionales que se han obtenido en cada una de ellas:

- 1) Siguiendo la revisión de los programas emitidos, la oposición fidelidad/infidelidad es uno de los recursos explotados por el programa. No parece importar que una persona sea infiel a su pareja y tenga relaciones con una de las tentaciones, pero mientras que solo sea una. Es decir, el programa promueve el paso de la exclusividad de la pareja a la exclusividad de la tentación porque si no se habla de no tener las cosas claras o de ser inestable, sobre todo en el caso de las chicas (de nuevo, la doble moral).
- 2) Si a ello unimos lo que hemos podido observar en el análisis del discurso de los grupos de discusión efectuados, el modelo de amor romántico se mantiene hasta cierto punto, sobre todo en lo relativo a la fidelidad y los celos. En los grupos se habla de que echan en falta relaciones homosexuales o bisexuales, pero no se hace referencia a relaciones abiertas o poliamorosas. También es cierto que, de darse este tipo de relaciones, se perdería ese "salseo" o conflictos porque el programa se basa precisamente en cómo reaccionan los y las protagonistas a la infidelidad o a los celos de su pareja monógama.
- 3) Esto ocurre también en Twitter, las conversaciones giran en torno a la pareja que se mantiene unida y el hecho de que vayan a casarse es aplaudido y celebrado. El humor y la ironía son algo característico de esta red social y muchas de las palabras tienen que ver con chistes que son difíciles de interpretar fuera del contexto en el que se crearon. Por ello, y de cara a una investigación posterior, sería interesante recopilar también memes y estudiarlos. Esto podría realizarse mediante etnografía virtual, que estudios como el de Silverio, Wilkinson &

Wilkinson (2021) han puesto en práctica al examinar lo que los y las espectadores/as comentan sobre “Love Island” en Twitter.

Nos encontramos con que ciertos elementos del comentado amor romántico se siguen reproduciendo. Los cimientos de las relaciones que los y las jóvenes mantienen provienen de cómo se ha entendido el amor tradicionalmente. Sin embargo, ya no se plantea el amor para toda la vida como única vía posible.

Los roles de género repercuten en que las chicas muestran más sus emociones, son más criticadas si son infieles mientras que ellos están más dispuestos y se sienten menos culpables si lo son. Para ello, defienden sus acciones a través de excusas como la presión social que ejerce el grupo, al alcohol y al hecho de que haya constantemente chicas atractivas e interesadas en establecer relaciones.

Aunque otros estudios recientes como Denby (2021) y Torrego et al. (2021), hayan indagado en el objeto de estudio que aquí planteamos, la triangulación metodológica que hemos llevado a cabo en este estudio es novedosa y nos permite observar y analizar el fenómeno en toda su complejidad.

## Resultados y conclusiones

---

### 1. Análisis de los grupos de discusión

El uso de esta técnica viene motivado por conocer cuáles son los marcos de interpretación sobre los cuales los y las jóvenes otorgan sentido a sus relaciones de pareja (Martín Criado, 1997).

En estos marcos de sentido se ha podido diferenciar con claridad un “nosotros” discursivo del estudiantado frente al “ellos” de los y las protagonistas (Van Dijk, 2002). Como veremos, otro de los sujetos del discurso ha sido el propio programa como ente creador de conflictos y tensiones.

Todo ello será lo que tendremos en cuenta a la hora de analizar el discurso presente en los grupos de discusión. Estructurado aquí resumidamente en función de los objetivos que fueron anteriormente explicitados.

#### a. Valoración del programa: el “salseo” como principal atractivo

Buena parte del éxito de este programa está relacionado con el “morbo” que genera ver a otras personas en situaciones verosímiles y comprometidas, pero donde el estudiantado no sufre las repercusiones.

*“Es un poco [...] como gladiadores romanos. Que vas a allí a un combate de fuera y vas a verlos como se pelean y lo gozas, ¿no? Están a punto de morir y dices: uf, qué guapo tío. Se están matando y no soy yo” (P2.1, GD chicos).*

Los hábitos de consumo del programa contribuyen a convertirlo en un espacio de encuentro y socialización con el grupo de pares, con la familia o incluso con personas desconocidas, donde Twitter surge como una de las redes sociales más usada para ver y compartir memes.

- **El programa como magnificador de tensiones.**

El programa, para las personas entrevistadas, muestra situaciones verosímiles, historias reales, la propia dinámica alimenta la aparición de conflictos entre las parejas participantes, aunque con el objetivo de mantener la expectación.

*“El programa elige lo que enseña y lo que no, pero yo creo que también el programa da al público lo que el público pide...” (P1.3, GD chicas).*

- **Los roles de género en “La isla de las tentaciones”: entre la “crítica” y el “colegueo”**

Los roles de género tradicionalmente asignados a hombres y mujeres se ven claramente representados. Las chicas defienden que ellos se apoyan más, aunque cometan infidelidades, mientras que ellas son más críticas, más “duras” con las actuaciones de las demás (doble moral). Ellos justificaban las infidelidades y ellas no.

Otro aspecto de esa socialización diferencial de género puede verse en que, mientras que las chicas si tienen problemas con su pareja en el programa lloran y expresan abiertamente sus emociones, en el caso de los chicos no se visibiliza ese “duelo”.

- **Las relaciones afectivo-sexuales en “La isla de las tentaciones” y el modelo del amor romántico**

Las relaciones que se representan en el programa son aquellas que siguen el modelo del amor romántico: fidelidad, celos, exclusividad de la pareja y heteronormatividad. La población universitaria entrevistada echa en falta parejas no heterosexuales. No entienden como en un programa donde todo son personas jóvenes no hay ninguna que sea homosexual o bisexual.

Esta ausencia se achaca a la tradición, empleada esta como instancia de legitimación. La mejor forma de mantener los altos índices de audiencia es hacerlo como siempre, ya que no todos los/as telespectadores/as verían bien que personas del mismo sexo se enrollasen.

## **2. Autopercepción de las relaciones de pareja en jóvenes**

A pesar de que han hablado del programa como intensificador de experiencias o como “burbuja” que lleva a que se den situaciones que en la vida real no pasarían, cuando preguntamos por si creen que estas situaciones podrían darse o conocen a gente que les haya pasado responden lo siguiente:

*“Yo, yo sí... [...] ciertas peleas, ciertos comentarios, ciertas actitudes... tanto que lo he podido vivir yo como amigas, como incluso mi madre [...]. Yo veo muchísimo, la verdad.” (P1.5, GD chicas).*



Podemos ver que en ambos gráficos se hace referencia sobre todo a la relación de Hugo y Lara (única pareja que finalmente se mantiene). En el reencuentro Hugo le pide matrimonio y acepta. Este hecho fue muy comentado esa noche en Twitter, llegando a ser trending topic el hashtag “#QUESECASAN”. Se hace referencia a ellos con “felicidad”, “puro”, “existe”, “verdadero”, “hijos”, “madrina”.

La palabra amor es la más repetida en los dos casos, lo que nos permite ver la centralidad que este elemento ocupa en el programa y cómo a pesar de que es un programa donde se promueve ponerse a prueba con tu pareja, tiene que haber amor de por medio hasta en la infidelidad.

El resto de las palabras aluden a acciones concretas de los y las protagonistas durante cada una de las noches y chistes que se hacen con estas acciones, por lo que consideramos que interpretarlas todas aquí sería demasiado extenso, además de poco relevante, dadas las limitaciones de espacio.

### Referencias bibliográficas

---

- Denby, A. (2021). Toxicity and Femininity in Love Island: How Reality Dating Shows Perpetuate Sexist Attitudes Towards Women. *Frontiers in Sociology*, 6, 1-8. <https://doi.org/10.3389/fsoc.2021.641216>
- Días, P. & Serrano-Puche, J. (2020). Multi-needs for multi-screening: Practices, motivations and attention distribution. *Palabra Clave*, 23(1), 1-34. <https://doi.org/10.5294/pacla.2020.23.1.2>.
- López, N.; Gómez, L. y Medina, E. (2019). Los formatos de televisión más consumidos por los jóvenes: telerrealidad y empoderamiento de la audiencia. *Ámbitos. Revista Internacional de Comunicación*, 46, 10-27. <https://doi.org/10.12795/Ambitos.2019.i46.02>
- Martín, E. (1997). El grupo de discusión como situación social. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 79, 81-112.
- McCoy, C. A. y Scarborough, R. C. (2014). Watching “bad” television: Ironic consumption, camp, and guilty pleasures. *Poetics*, 47, 41-59. <https://doi.org/10.1016/j.poetic.2014.10.003>
- Oliva, M. (2013). *Telerrealidad, disciplina e identidad: Los makeover shows en España*. Barcelona: UOC.
- Silverio, S. A., Wilkinson, C. & Wilkinson, S. (2021). The male gaze or male gays? From romance to bromance through performances of gender and sexuality by two of Love island’s favourite characters. *Sexuality & Culture*. <https://doi.org/10.1007/s12119-021-09860-7>
- Stewart, M. (2019). Live tweeting, reality TV and the nation. *International Journal of Cultural Studies*, 23(2), 1-16. <https://doi.org/10.1177/1367877919887757>
- Torrego, A.; Gutiérrez-Martín, A. y Hoehsmann, M. (2021). The fine line between Person and Persona in the Spanish reality television show La isla de las tentaciones: audience engagement on Instagram. *Sustainability*, 13(4), 1-13. <https://doi.org/10.3390/su13041753>

- Van Dijk (2002). El análisis crítico del discurso y el pensamiento social. *Athenea Digital*, 1, 18-24. <https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v1n1.22>
- West, D. (2014). *The evolution of video streaming and digital content delivery*. Center for Technology Innovation, 1-12. <https://n9.cl/yxs6>

### 3.1.5. EL TEATRO APLICADO EN EDUCACIÓN COMO METODOLOGÍA PARA LA PROMOCIÓN DE LA IGUALDAD DE GÉNERO: UN ESTUDIO DE CASO EN FORMACIÓN PROFESIONAL

*Yasna Pradena García (Universidad de Valladolid, España);  
Rocío Anguita Martínez (Universidad de Valladolid, España);  
Eduardo Fernández Rodríguez (Universidad de Valladolid, España)*

#### **Resumen:**

Partiendo de las posibilidades del Teatro Aplicado como metodología innovadora y crítica, se presenta una investigación basada en un estudio de caso centrado en el análisis de una performance teatral creada por docentes y estudiantes de Formación Profesional y dirigida al alumnado de Ed. Secundaria para la prevención de la violencia de género y la promoción de la igualdad. Los resultados apuntan a la importancia de utilizar recursos expresivos basados en la dramatización teatral y la corporalización de los contextos de vida que viven las y los adolescentes en relación con los micromachismos, como estrategias que provocan aprendizajes vinculados con la concientización de género. En las conclusiones apuntamos la necesidad de diseñar e implementar ecosistemas innovadores desde la perspectiva de género y/o feministas a través del Teatro Aplicado y el uso de pedagogías dialógicas y corporizadas.

**Palabras clave:** Teatro Aplicado a la Educación, Promoción de la igualdad de género, Estudio de caso

#### **Objetivos**

---

En este estudio se analizan las potencialidades del teatro contemporáneo y su performatividad aplicado como estrategia metodológica para la prevención de la violencia de género y la promoción de la igualdad en el ámbito educativo. En concreto, se plantea como objetivo principal:

- Indagar acerca de los procesos de creación y dramatización teatral utilizados en las aulas de Formación Profesional y sus efectos en términos de aprendizaje creativo del alumnado, implicación en los procesos pedagógicos formales y la conformación de identidades profesionales feministas y con enfoque de género en el campo de la intervención sociocomunitaria.

#### **Marco teórico**

---

El concepto de Teatro Aplicado (Nicholson, 2011; Sedano-Solís, 2019) emerge dentro del ámbito más global de los estudios teatrales como una propuesta orientada a facilitar la expresión creativa de públicos y participantes en contextos educativos, institucionales

y comunitarios (Motos y Ferrandis, 2015), con el objetivo de analizar y comprender situaciones de su vida diaria, capacitándolas para el desarrollo de una ciudadanía más igualitaria e inclusiva (Balme, 2013).

En el ámbito educativo, han sido ya descritas las relaciones del teatro con los procesos pedagógicos y su incorporación en las dinámicas curriculares y en la creación de espacios y prácticas de aprendizaje basadas en la colaboración, la creación y la implicación social (Landy & Montgomery, 2012). Especialmente de interés para este trabajo son las relaciones y oportunidades de la dramatización teatral para el ejercicio de prácticas dialógicas y de concienciación crítica (Villanueva Vargas, 2019). Partiendo de planteamientos influidos por la pedagogía freireana, las y los estudiantes a través de prácticas escénicas reconocen y cuestionan sus propias situaciones de opresión y exploran nuevos espacios para la justicia social (Giambrone, 2016). Algunas de las características que debe tener una educación dialógica y crítica que incorpore estrategias de dramatización teatral serían (Edmiston, 2014; Munday, Anderson, Gibson & Martin, 2016): reconocimiento de los intereses y experiencias vitales del alumnado, relaciones horizontales y no jerárquicas, empoderar al alumnado para desarrollar su creatividad, promover el diálogo participativo.

Si hay un ámbito especialmente relevante para valorar el papel que puede jugar la dramatización teatral como herramienta de concientización, empoderamiento y transformación social es el vinculado a la mujer y el género (López Cao, 2011). Las experiencias educativas basadas en la incorporación del teatro como herramienta para la promoción de la igualdad de género (Oliveira, Monteiro & Ferreira, 2019) y el desarrollo de pedagogías de corte feminista que han incorporado la cuestión de trabajar sobre un conocimiento corporalizado, localmente situado y distribuido culturalmente (Davids & Willemse, 2014) nos lleva a considerar la posibilidad de conformar arquitecturas de participación basadas en el concepto de una ecología de prácticas que considera el aula como laboratorio de investigación creativa (Besselink, 2013).

## Metodología

---

El estudio realizado parte de una investigación basada en un estudio de casos (Simons, 2009) que pretende describir la innovación en el contexto de un Instituto de Educación Secundaria, concretamente en los Ciclos Formativos de Grado Superior de Formación Profesional: Técnico Superior de Animación Sociocultural y Turística (AST), Promoción e Igualdad de Género (PIG).

La experiencia innovadora objeto de investigación fue la creación de una performance centrada en visibilizar los micromachismos y promover la prevención de la violencia de género y la igualdad en estudiantes de secundaria de diversos centros educativos de la ciudad. Esta propuesta fue desarrollada en el marco de tres asignaturas diferentes de las dos titulaciones arriba citadas: Habilidades Sociales (2º curso de PIG), Prevención de la Violencia de Género (1º curso PIG) e Información Juvenil (2º curso de AST).

En la realización del estudio se utilizaron una serie de métodos, procedimientos y técnicas etnográficas cuyo objetivo era la búsqueda de una descripción densa del escenario seleccionado, garantizando además la profundidad en el análisis de los datos cualitativos y lograr la validez y credibilidad en nuestras proposiciones teóricas generadas:

- a) Observación (no) participante presencial de las 14 clases conjuntas de los tres grupos (cuadernos de campo);
- b) Entrevistas en profundidad con los informantes clave (profesorado y alumnado de los módulos de FP, docentes y estudiantes de los centros de secundaria que asisten a las representaciones);
- c) Análisis documental (documentos generales del centro de FP, programaciones educativas de las docentes que llevan a cabo la experiencia, instrumentos de evaluación utilizados por el alumnado que realiza la performance);
- d) Cuestionario a alumnado (de carácter inicial para recoger las percepciones y opiniones sobre la igualdad entre mujeres y hombres);
- e) Grabaciones audiovisuales de las prácticas educativas desarrolladas;
- f) Sesiones de devolución de la investigación a alumnado y profesorado implicado en la experiencia.

### **Discusión de datos y/o evidencias.**

---

A la luz de los resultados antes señalados, la incorporación del teatro aplicado como estrategia de concientización para la prevención de la violencia de género y la promoción de la igualdad permite extraer algunas lecciones que pueden favorecer la conformación de ecosistemas de innovación educativa. Igualmente, nos muestra que la pedagogía teatral es un instrumento metodológico didáctico-educativo que en el ámbito curricular permite romper con las estructuras convencionales de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y en el ámbito sociocultural promueve la concientización crítica en las temáticas con enfoque de género y la educación dialógica feminista.

En primer lugar, con respecto a la dimensión exploración de conocimientos tácitos de género con el alumnado de Formación Profesional y las estrategias metodológicas que se han utilizado para identificar temáticas de desigualdad y micromachismos, específicamente en las prácticas de explicitar los conocimientos tácitos con enfoque de género, la experiencia que hemos analizado confirma algunos planteamientos acerca de las posibilidades del teatro como herramienta especialmente útil en la tarea de provocar situaciones de toma de conciencia a la hora de identificar y diagnosticar las situaciones de micromachismos que las y los estudiantes observan en sus propias vidas o en las de sus personas cercanas (Beth González, 2018).

A través de la incorporación de estrategias dramáticas y del desarrollo de procesos de indagación crítica durante la performance teatral, hemos podido comprobar en la línea ofrecida por otros trabajos (Bateman & Coetzee, 2018; Lund, 2013) que, tanto el alumnado de Formación Profesional como el de Educación Secundaria Obligatoria, han profundizado en su comprensión de constructos relacionados con el género, a la vez que desarrollan performativamente una ética del cuidado que permite romper con la cultura del silencio y las formas de dominación ejercidas hacia las mujeres en diferentes ámbitos de sus vidas (Gallagher & Sahni, 2019).

En segundo lugar, en la dimensión metodologías de dramatización teatral para la promoción de la igualdad de género y las prácticas dramáticas en el aula de Formación Profesional que facilitan la creación colectiva de la performance teatral, hemos identificado cómo la incorporación al aula de metodologías de arte corporalizado o encarnado rompe con la tendencia aún vigente de un conocimiento que es seleccionado de forma jerárquica y descontextualizada (Jackson & Vine, 2013). En el proceso de creación de la performance teatral, en las presentaciones realizadas en los centros cívicos, en las dinamizaciones llevadas a cabo con el alumnado de secundaria vemos cómo priman las interacciones y reflexiones compartidas, el análisis que une lo racional con lo emocional y corporal (Sloan, 2018).

En tercer lugar, en la dimensión la performance teatral como experiencia conectiva en entornos educativos y las prácticas de dinamización teatral que se han implementado con el alumnado de secundaria para la concientización de género, observamos que al conectar y articular esta propuesta de performance teatral con otras entidades y agentes profesionales, culturales y educativos, el estudio corrobora diversos análisis realizados acerca de las posibilidades que ofrece el ensamblaje de relaciones institucionales como medio para introducir la problemática de la violencia de género en el trabajo docente (Cahill & Dadvand, 2020). Pero, además esta experiencia de “salir del aula” de formación profesional y presentar la performance teatral en centros cívicos, se puede contemplar como parte de un proceso más amplio de innovación social y ciudadana con enfoque de género (Taylor, 2019), capaz además de contribuir al fortalecimiento de unas políticas de igualdad implementadas con cierta debilidad a nivel público en el ámbito del estado español (Alonso y Lombardo, 2019).

En definitiva, y como síntesis final, queremos añadir la oportunidad que supone incorporar espacios de trabajo horizontales, dialógicos y reflexivos en la enseñanza a través de la dramatización teatral analizado ya en otros trabajos (Vass & Deszpot, 2017), y que han beneficiado finalmente el propio proceso de desarrollo e implementación de la propuesta de performance teatral aquí presentada, provocando además un sentimiento de comunidad que genera seguridad, confianza y sentido de pertenencia (Mreiwed, Carter & Shabtay, 2017).

La delimitación y organización de la estructura narrativa y actoral (esquema general de la obra, escenas, acciones y movimientos), el papel de mediación/dirección ofrecido por las profesoras y el grupo de pares, el aprendizaje inter pares o la exploración de posibilidades epistémicas, simbólicas y estéticas confirman el papel otorgado a la dramatización teatral como herramienta especialmente útil para la experimentación y el

aprendizaje creativo (Lehtonen, 2016), al mismo tiempo que introduce procesos de toma de conciencia en relación con el género (Sales Oliveira, Monteiro y Ferreira, 2019).

## Resultados y conclusiones

---

Hemos constatado que el uso de narrativas artísticas escénicas estimula los procesos de libertad creativa del alumnado y potencia una experiencia de aprendizaje integral al otorgar múltiples oportunidades creativas para su adaptación en el currículum oficial mediante la transferencia de cuestiones relacionadas con la igualdad, la educación con perspectiva de género y la sensibilidad estética a diferentes ámbitos de la vida laboral vinculados a los ciclos formativos de la FP.

El proyecto conforma experiencias de aprendizajes útiles en la tarea de concienciación, identificación y diagnóstico de situaciones de micromachismo que el alumnado observa en sus propias vidas o en las de sus personas cercanas al romper con la cultura del silencio y las formas de dominación ejercidas hacia las mujeres en diferentes ámbitos sociales. También se ha podido estudiar cómo la incorporación de metodologías activas ligadas a la idea de arte corporalizado rompe con la tendencia aún vigente de un conocimiento que es seleccionado de forma jerárquica y descontextualizada.

El proyecto apunta a la oportunidad que supone incorporar las relaciones horizontales, dialógicas y reflexivas que han beneficiado la propuesta de performance edu(artista), al negociar pautas de acción colectivas que la mejoran a nivel estético, educativo y político-simbólico.

El estudio también ha evidenciado las posibilidades de llevar el aprendizaje fuera del aula, al conectar y articular la propuesta con otras entidades culturales y educativas logrando por un parte que el alumnado que asiste como espectador participe activamente en la obra de teatro que han visto. Igualmente, para el profesorado la experiencia se convierte en un referente didáctico e integral.

## Referencias bibliográficas.

---

Alonso, A., y Lombardo, E. (2018). Gender Equality and De-Democratization Processes: The Case of Spain. *Politics and Governance*, 6(3), 78-89. <https://doi.org/10.17645/pag.v6i3.1419>.

Balme, C. (2013). *Introducción a los estudios teatrales*. Apuntes/Frontera Sur.

Bateman, T., y Coetzee, M. H. (2018). Dramatizing gender: Exploring gender constructs through drama-based strategies. *Youth Theatre Journal*, 32(2), 124-137. <https://doi.org/10.1080/08929092.2018.1529470>.

Besselink, T. (2013). Learning choreography. En J. Moravec (Ed.), *Knowmad Society* (pp. 89-128). Education Futures.

Beth Gonzalez, J. (2018). Towards recognition and regard: Creating connectivity in theatre education through intentional wakefulness. *Youth Theatre Journal*, 32(1), 30-44. <https://doi.org/10.1080/08929092.2018.1445051>.

Cahill, H., y Dadvand, B. (2021). Triadic labour in teaching for the prevention of gender-based violence. *Gender and Education*, 33(2), 252-266. <https://doi.org/10.1080/09540253.2020.1722070>.

Davids, T. & Willemse, K. (2014). Embodied engagements: Feminist ethnography at the crossing of knowledge production and representation - An introduction. *Women's studies international Forum*, 43(1-4). <https://doi.org/10.1016/j.wsif.2014.02.001>.

Edmiston, B. (2014). *Transforming teaching and learning with active and dramatic approaches: engaging students across the curriculum*. Routledge.

Gallagher, K., y Sahni, U. (2019). Performing care: re-imagining gender, personhood, and educational justice. *Gender and Education*, 31(5), 631-642. <https://doi.org/10.1080/09540253.2019.1609652>.

Giambone, A. (2016). *Dramatic Encounters: Drama pedagogy and conflict in social justice teaching* [Tesis de doctorado, University of Toronto], [https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/72998/3/Giambone\\_Antonino\\_201606\\_PhD\\_thesis.pdf](https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/72998/3/Giambone_Antonino_201606_PhD_thesis.pdf)

Jackson, A., y Vine, C. (2013). *Learning through theatre: The changing face of theatre in education*. Routledge.

Landy, R. J., & Montgomery, D. T. (2012). *Theatre for change: education, social action and therapy*. New York: Palgrave Macmillan.

Lehtonen, A., Kaasinen, M., Karjalainen-Väkevä, M., y Toivanen, T. (2016). Promoting creativity in teaching drama. *Procedia-social and behavioral sciences*, 217, 558-566. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.02.046>.

López Cao, M. (2011). *Mulier me fecit. Hacia un análisis feminista del arte y su educación*. Horas y HORAS.

Lund, A. (2013). Staging gender: the articulation of tacit gender dimensions in drama classes in a Swedish context. *Gender and Education*, 25(7), 907-922. <https://doi.org/10.1080/09540253.2013.860430>.

Motos, T., y Ferrandis, D. (2015). *Teatro aplicado. Teatro del oprimido, teatro playback, dramaterapia*. Octaedro.

Mreiwed, H., Carter, M. R., y Shabtay, A. (2017). Building classroom community through drama education. *NJ*, 41(1), 44-57. <https://doi.org/10.1080/14452294.2017.1329680>.

Munday, C., Anderson, M., Gibson, R., y Martin, A. J. (2016). Drama in schools. Agency, community and the classroom. En M. Finneran y K. Freebody (Eds.), *Drama and social justice: Theory, research and practice in International contexts* (pp. 75-88). Routledge.

Nicholson, H. (2005). *Applied drama: the gift of theatre*. Palgrave Macmillan.

Sales Oliveira, C., Monteiro, A. A., y Ferreira, S. P. (2019). Gender consciousness through applied theatre. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, (1), 77-92. <https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.OJS352>.

Sedano-Solís, A. S. (2019). El Teatro Aplicado como campo interdisciplinario de investigación en los Estudios Teatrales. *Artnodes*, 23: 104-113. <https://doi.org/10.7238/a.v0i23.3260>.

Simons, H. (2009). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Morata.

Sloan, C. (2018). Understanding spaces of potentiality in applied theatre. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 23(4), 582-597. <https://doi.org/10.1080/13569783.2018.1508991>.

Taylor, L. (2019). Towards a concept of inefficiency in performance and dialogue practice. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 24(3), 333-351. <https://doi.org/10.1080/13569783.2019.1619449>.

Vass, E., y Deszpot, G. (2017). Introducing experience-centred approaches in music teacher education-Opportunities for pedagogic metamorphosis. *Thinking Skills and Creativity*, 23, 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2016.11.003>.

Villanueva Vargas, M. C. (2019). *Opening spaces for Critical Pedagogy through Drama in Education in the Chilean classroom* [Tesis de doctorado, Trinity College Dublin. School of Education]. Archivo digital. <http://www.tara.tcd.ie/handle/2262/86151>.

### 3.1.6. HITOS INICIALES DE LA INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA LUCHA CONTRA LAS VIOLENCIAS MACHISTAS EN LA UNIVERSIDAD AUSTRAL DE CHILE

*Carolina Hamodi Galán (Universidad de Valladolid, España);  
Belén Andrés Corredor (Universidad de Valladolid, España).*

#### **Resumen:**

En la actualidad, son escasos los estudios realizados en universidades latinoamericanas que revisen las políticas institucionales que abordan la violencia hacia las mujeres. Con este complejo escenario, es necesario lograr hacer diagnósticos que den la opción de avanzar y mejorar las estrategias por parte de las diversas instituciones para que puedan hacer frente a esta problemática. Ante las desigualdades de género manifiestas en el “diagnóstico de género y diversidad en la UACH” (Comité Paritario de Género y Diversidad UACH, 2016), se consideró relevante realizar un estudio que abordase el siguiente objetivo general: analizar la institucionalización de la lucha contra el acoso sexual y la promoción de la igualdad de género en la Universidad Austral de Chile (UACH).

El presente trabajo planteó, mediante entrevistas realizadas a informantes clave de la UACH, conocer esta fase inicial, con el objetivo de poder ser útil a otras universidades que están avanzando en esta línea.

Los resultados evidenciaron que los comienzos fueron complicados, fundamentalmente por no tener un marco normativo y la escasa sensibilización sobre la temática. Pero por otro lado, fueron el conjunto de las manifestaciones, iniciativas aisladas y la identificación y la denuncia de casos elementos clave para el comienzo de la instalación de la institucionalización de la lucha contra las violencias machistas en el contexto universitario estudiado.

**Palabras clave:** Igualdad de género, política institucional; Universidad; violencias machistas.

#### **Objetivos**

---

El objetivo general que se planteó en la investigación fue el siguiente:

- Analizar la institucionalización de la lucha contra el acoso sexual y la promoción por la igualdad de género en la Universidad Austral de Chile (UACH).

Como objetivos específicos, en la investigación principal fueron varios los marcados, dirigidos a cada una de las etapas; sin embargo, en la relacionada con el inicio de la institucionalización contra el acoso, se plantea el siguiente objetivo:

- Identificar los hitos de partida a partir de los cuales se comienza a plantear el trabajo contra el acoso sexual y la promoción de la igualdad de género.

Además de los objetivos planteados en la investigación, se pretende que la finalidad última de la misma sea la de ser útil a otras universidades que están avanzando en esta línea.

## Marco teórico

---

La universidad, considerada como un espacio libre donde se desarrollan las ciencias, es un lugar de reflexión y sabiduría, donde surgen los logros de conocimiento y creatividad, está cohabitada por personas estudiosas, cuyos hallazgos, ideas y opiniones deben conseguir el avance de la sociedad hacia niveles más elevados de felicidad y bienestar. Pero a su vez, se enmarca en el marco social que ha reproducido y reproduce, las características de la sociedad patriarcal en la que estamos inmersos (Martínez y Ballarín, 2005).

Se tiende a pensar, de manera errónea, que en el ámbito universitario no existe ni violencia ni desigualdades de género, y nada más lejos de la realidad, puesto que son aspectos presentes en las universidades de todo el mundo. De hecho, autoras como Ballarín (2015) reflexionan sobre cómo los códigos de género están actuando en las universidades. Concluye, así:

“la universidad todavía se muestra como un ámbito privilegiado de reproducción de la sociedad patriarcal en la que está inmersa, a pesar de las transformaciones democráticas de su vieja estructura; y los códigos sociales de género, aunque se transforman, cobran nuevos significados para seguir manteniendo la estructura de privilegios masculinos. Aspectos como la medida de la excelencia, la violencia cotidiana y la complicidad colectiva que completan esta reflexión inconclusa, apuntan a cómo las mujeres han ocupado cada vez más espacio en la universidad, pero aún no la habitan (2015, p.19).

En cada parte del mundo es diferente, puesto que los contextos y el avance cultural es mayor o menor dependiendo de la universidad de la que se hable. Poniendo el foco en las universidades latinoamericanas, el Ministerio de Educación de Chile informó, en el año 2016 que sólo son 5 las instituciones universitarias las que tenían desarrollados protocolos contra el acoso sexual, con 2 en Argentina, 1 en Costa Rica y otro en El Salvador. Seis años más tarde, la situación ha cambiado: se ha establecido como prioridad luchar contra el abuso y el acoso sexual en interior de las universidades mediante diversas normativas y avanzar en la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres.

Asimismo, se está trabajando en implementar el enfoque de género al nivel formativo curricularmente hablando. A pesar de que la necesidad de contar con educación no sexista comenzó a ser demandada en Chile por los movimientos estudiantiles de 2011, todavía se está trabajando en ello. De manera que la urgencia de incorporar el enfoque de género a la Educación Superior comienza a ser imperante, mensaje reforzado por las movilizaciones estudiantiles feministas que se han ido creando.

De esta manera, podría decirse que Chile ha sido uno de los países pioneros en Latinoamérica donde se ha comenzado en los últimos años a identificar el acoso, la violencia y desigualdad de género que afectan a estudiantes y trabajadoras de dichas universidades, provocando un desajuste en el desempeño académico, menor satisfacción y disminución del ejercicio laboral (Andrara, 2014).

## Metodología

---

Para alcanzar el objetivo de la investigación se llevó a cabo un estudio de caso de corte cualitativo, definido por Stake (2007, p. 11) como “el estudio de la particularidad y la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” y que, a pesar del marcado carácter contextual en el que esta investigación se desarrolla, pueden ofrecer propuestas que se pueden extrapolar a otras universidades latinoamericanas para poder avanzar en políticas de igualdad de género, así como la lucha contra la discriminación y el acoso sexual.

La técnica utilizada fue la entrevista. Se realizaron un total de 16 a diferentes cargos directivos o miembros de la comunidad universitaria de la UACH (Prorectoría, Vicerrectorías y Secretaría general, personal docente, investigador y personas pertenecientes a colectivos funcionarios, docentes o estudiantes con acciones relevantes en la temática).

Estas entrevistas, enmarcadas en un proyecto de investigación más amplio (Hamodi et al., 2021) marcaron los 4 ejes de esta investigación:

1. Comienzo (cómo, cuándo y porqué se comenzó a abordar la temática del género en la Universidad)
2. Avances sobre la temática
3. Dificultades encontradas en el proceso
4. Retos pendientes y que se proyectan como necesarios de abordar

La presente comunicación presenta los resultados del primer eje señalado (“Comienzo”).

Para el análisis de las mismas se utilizó el *software* cualitativo Atlas.ti.6. que dio lugar a la codificación de los diferentes fragmentos, utilizada en el presente trabajo tras cada uno de ellos entre corchetes para poder identificarlos en su contexto general (entrevista transcrita).

### Discusión de datos y/o evidencias.

El transcurso de la investigación principal planteó la necesidad de crear subcategorías analíticas dentro de los ejes. A continuación, se exponen aquellos que están relacionados con la categoría de “comienzos”, presentada en la siguiente tabla, con las subcategorías creadas (Tabla 1):

Tabla 1. Categoría “Comienzo”.

Eje inicial	Subcategorías emergentes
Comienzo	a. Reconocimiento de casos de violencias machistas
	b. Dificultades iniciales para abordar la problemática
	c. Primeras iniciativas (aisladas) para avanzar hacia la igualdad de género

Esta red conceptual denominada “Comienzo” reúne el contenido vinculado a aquellas primeras inquietudes e iniciativas que desafiaron o incentivaron la voluntad política, así como los primeros casos y su reconocimiento, aspecto fundamental para que todo comenzase a rodar y aquellas dificultades que surgen en todos los inicios.

#### **a. Reconocimiento de casos de violencias machistas**

Como se menciona en líneas anteriores, lo primero a lo que hubo a hacer frente fue el reconocimiento de casos, esa etapa, hace aproximadamente ahora una década, donde se identificaron casos acontecidos y que, con posterioridad, resultaron significativos por su impacto o por representar situaciones más amplias, donde se inspiraron nuevas iniciativas y cambios institucionales posteriores. Así lo explican varias de las personas entrevistadas:

Afortunadamente hubo chicas que se animaron a contarle a otras compañeras u organizaciones estudiantiles que levantaron un poquito todo este tema con profesionales

de la universidad, con profesoras, sobre todo mujeres, que fueron poniendo en alerta y solicitando que hubiera algo más formal, que la universidad. [E10.D2:1]

Empezamos a ver [...] que, por ejemplo, cada vez que hacíamos seminario, que hemos hecho hartos, tratábamos de hacer por lo menos 1 en el año, ojalá 2, uno en cada semestre, y cada vez que hacíamos un seminario el centro de salud tenía más solicitudes de consultas psicológicas por violencia [de género]. [E8.D15:2]

Es bastante significativa la dificultad para el reconocimiento institucional de los casos con la que se encontraron algunas víctimas, pues al no existir ningún tipo de protocolo, y al no estar sensibilizada la comunidad universitaria ante este tipo de situaciones, en algunas situaciones en las que sí se llegaron a identificar abusos (o incluso violaciones), desde la propia institución se alentó para abandonar el proceso de denuncia formal, y los apoyos recibidos fueron no institucionales, tal y como se ve reflejado en el siguiente fragmento de la entrevista realizada a una exdirigente estudiantil:

Yo al menos vi pasar varios casos además de violaciones, que seguimos, que apoyamos, que llevamos por vías legales, que finalmente a las víctimas, se les termina persuadiendo de seguir estos casos, que no se quieren entender como violación propiamente tal, que no se hace el tema pericial en un inicio. Entonces no hay pruebas y empieza a haber todo este asunto de la revictimización de por medio. [E.2.D9:29]

#### **b. Dificultades iniciales para abordar la problemática**

Posteriormente, surgieron diversas dificultades y problemas iniciales a las que hubo que hacer frente antes de comenzar la fase más institucional. En esta etapa, lo más importante fue el proceso de sensibilización a la comunidad universitaria.

Se diseñaron programas con talleres para el estudiantado con el objetivo de prevenir la violencia machista en las relaciones de pareja, pero dada la inexistencia de normativa específica en la universidad que otorgara derechos a las víctimas, era complicado trabajar institucionalmente de forma integral con ellas. Así queda reflejado en el siguiente fragmento de entrevista:

Se creó una especie de Programa de Buen Trato, en el que en una de sus ramas trataba la violencia en el pololeo [noviazgo]. Así le llegaban casos de estudiantes, pero más allá de escucharlas/os y derivarlas/los a psicóloga no se podía hacer más, a diferencia de hoy en que se pueden decretar medidas de prohibición de contacto, posibilidad de denunciar, investigar y sancionar. [E10.D2:2]

Además de la ausencia de apoyo normativo, también la falta de recursos institucionales en la UACH supuso una gran barrera inicial, lo que provocaba que el trabajo de apoyo a las víctimas de violencias machistas se hiciese a través de redes personales y derivándolas a otros organismos, tal y como se explicita en el siguiente fragmento:

Ahí ya estoy trabajando con MS porque no tenemos recursos dentro de la Universidad para trabajar estos casos; como teníamos una red de mujeres, ocupamos nuestras propias redes hasta que se creó la comisión. En estos casos yo estaba derivando a la gente del SERNAM (Servicio Nacional de la Mujer) que yo conocía, pero fundamentalmente a personas que son redes propias y en las que yo confío. Y los costos los podíamos asumir colectivamente o los asumía yo o las personas atendían gratuitamente. [E11.D3:1]

También la falta de agilidad en los equipos de trabajo y que fueran poco expeditivos en algunas ocasiones, supusieron retardar el avance en la institucionalización de la igualdad de género en la UACH, como puede observarse en este fragmento:

Nosotros asumimos en junio del 2015 y ahí yo tuve los antecedentes más bien históricos de esta comisión, que habían filosofado mucho. Me comentaron que hace dos años que se estaban reuniendo, que avanzaban poco o nada y nosotros tomamos la decisión de ser menos teóricos, sino que proceder a la práctica. [E13.D5:3]

Por último, dentro de las dificultades iniciales encontradas, es muy importante destacar la resistencia ocasionada frente a un tema tan complicado como lo son las violencias machistas (violencia de género, acoso sexual, etc.) que emergieron por diferentes causas (falta de formación, desinterés por haber estado socializados/as en una sociedad patriarcal, machismo, etc.). De esto dan cuenta las siguientes citas:

En un comienzo se sintió mucho la resistencia, también no solamente entre las autoridades sino también con nuestros propios pares (...). [E15.D7:1]

Está esta cosa de que no hay denuncia por lo tanto no hay violencia, ¿te fijas? Personas profesionales me han dicho “no, esas cifras que tú tienes están malas porque cuando vienen a mi consulta yo les pregunto si son víctimas de violencia y me dicen que no, así es que no hay violencia”. [E8.D15:5]

### **c. Primeras iniciativas (aisladas) para avanzar hacia la igualdad de género**

Las primeras iniciativas que emergieron para trabajar la igualdad y luchar contra las diversas formas de violencias machistas en la UACH fueron un tanto aisladas. Por un lado, encontramos algunos pequeños programas institucionales, como al que se hacía alusión en una entrevista anteriormente: el programa de “Buen Trato” dirigido al estudiantado de la UACH, dentro del cual, una de sus partes abordaba la violencia en el pololeo (noviazgo).

Por otro lado, surgieron como decisiones de personas a título más o menos individual, las implementaciones de la perspectiva de género en algunas asignaturas o incluso titulaciones:

En algún año, R.E.T., que es una de esas personas que participan en el taller, organiza un taller para incluir la perspectiva de género en la academia. [E11.D3:1]

Hay un cambio curricular en la escuela de obstetricia y puericultura y M.S. logra incorporar en la malla de obstetricia la perspectiva de género como eje transversal: “Género y derechos sexuales y reproductivos”, siendo la única escuela en Chile que tiene ese eje. [E11.D3:1]

En el 2011, se creó también un optativo que es en el magister en desarrollo rural que es de género y desarrollo rural, como para explicar el proceso de institucionalizar en el currículum asignaturas no solamente sobre enfoque de género, sino sobre la temática de género. [E7.D14:2]

## **Resultados y conclusiones**

---

La lucha contra las violencias machistas y la promoción de la igualdad de género en la Universidad Austral de Chile, comienza a partir del reconocimiento de casos. En este sentido también fue muy importante el hecho de que las víctimas se atrevieron a visibilizar sus experiencias, porque ayudó a la movilización y creación de sistemas que posteriormente dieron lugar a normativas necesarias. Determinante en ello resultó el liderazgo de ciertas docentes y estudiantes.

También los primeros avances apuntaron de forma aislada a la transversalización de género en los diferentes currículos de algunas asignaturas.

Los principales problemas que se dieron al inicio fueron fundamentalmente la escasa sensibilización de la comunidad universitaria sobre la problemática y la socialización en un sistema patriarcal, los escasos recursos y la falta de normativa contra las violencias machistas.

Si bien este trabajo muestra solamente los resultados de la primera fase de esta institucionalización de la lucha contra las violencias machistas, que comenzó hace aproximadamente una década en la UACH, es fundamental conocer el proceso de universidades que tienen una larga trayectoria en ello, para que puedan servir como punto de partida para otras universidades e instituciones que pretenden avanzar en esta línea.

### Referencias bibliográficas.

---

- Ballarín, P. (2015). Los códigos de género en la universidad. *Revista Iberoamericana de educación*, 68(1), 19-38. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/176646/v.68%20p%2019-38.pdf?sequence=1>
- Comité Paritario de Género y Diversidad UACH (2016). *Informe: Diagnóstico de Género y Diversidad (Etapa 1)*. Valdivia: Universidad Austral de Chile. Dirección de Vinculación con el Medio. <https://www.uach.cl/uach/file/diagnostico-gye-informe-1-v2-587d348a516a2.pdf>
- Hamodi Galán, C., Contreras Contreras, C., y Andrés Corredor, B. (2021). La institucionalización de la lucha contra el acoso sexual y la promoción de la igualdad de género en la UACH. En L. Álvaro Andaluz y C. Hamodi Galán, *Género y educación: escuela, educación no formal, familia y medios de comunicación* (pp. 174-179). Dykinson.
- Martínez, C., y Ballarín, P. (2005). Women and higher education. En Elisabeth de Sotelo (ed.), *New women of Spain. Social political and philosophical studies of feminist Thought*. Lit Verlag (pp. 429-441).
- Stake, R. E. (2007). *Investigación con estudio de casos* (4º ed.). Morata.

### 3.1.7. TRABAJO FIN DE GRADO DE MEDICINA: VIOLENCIA OBSTÉTRICA EN MUJERES RESIDENTES EN BALEARES

*Elena Jiménez Belío. Médica especialista en ginecología y obstetricia. Docente en grado de Medicina y posgrado. Universidad de las Islas Baleares. Hospital Universitario Son Espases. Mallorca, España;*

*Marta Aguiló Sánchez, estudiante de grado de medicina, Universidad de las Islas Baleares, Mallorca, España.*

#### **Resumen:**

El curso 2021/2022 finaliza la primera promoción de estudiantes del grado de medicina en la Universidad de las Islas Baleares.

Las dos autoras de esta comunicación, interesadas en igualdad y género y violencia contra la mujer, decidieron la realización conjunta de este Trabajo de Fin de Grado en Violencia obstétrica.

El término violencia obstétrica es uno de los más comentados en los ámbitos políticos, sanitarios, legales, antropológicos y en el feminismo actual. Es el reflejo de una inconformidad y activismo de las mujeres frente a una sensación de opresión e infantilización en el ámbito sanitario, por parte del sistema sanitario y de los profesionales, especialmente en el campo relacionado con la reproducción.

Existe mucha controversia, con voces a favor y en contra. Está en proceso de reforma legislativa la Ley Orgánica 2/2010 de Salud Sexual y Reproductiva e interrupción voluntaria del embarazo y está previsto incluir un título específico sobre violencias en el ámbito de los derechos sexuales y reproductivos, incluyendo la violencia obstétrica como una forma de violencia reproductiva contra las mujeres, entre otras reformas.

**Palabras clave:** Violencia obstétrica; grado medicina

#### **Objetivos**

---

El concepto de violencia obstétrica es relativamente reciente. Pese a disponer de una mayor visibilidad en los últimos años, todavía carece de una definición específica a nivel internacional que determine las prácticas que la conforman (Al Adib Mendiri et al., 2017; Borges, 2018; Lukasse et al., 2015; Martínez-Galiano et al., 2021; Mena-Tudela et al., 2020-2021). Este hecho conlleva que la prevalencia de la misma, dependiendo del país y de la herramienta de detección utilizada, varíe entre un 15% y un 91% (Gray et al., 2019; Lukasse et al., 2015; Martínez-Galiano et al., 2021; Martínez-Vázquez et al., 2021; Mena-Tudela et al., 2020). El objetivo de este trabajo es determinar la prevalencia de violencia obstétrica en las Islas Baleares mediante una herramienta previamente validada y publicada en la literatura.

#### **Marco teórico**

---

Según señala la OMS, la violencia obstétrica se engloba dentro de un problema estructural ya establecido, trivial e invisible en la práctica habitual, lo que dificulta su aceptación como un abuso de los derechos humanos. Esta práctica proviene de una cultura paternalista que naturaliza estos procedimientos de forma que finalmente

acaban siendo aceptados por la comunidad (Al Adib Mendiri et al., 2017; Jardim y Modena, 2018; Mena-Tudela et al., 2020; Rodríguez Mir y Martínez Gandolfi, 2021).

La violencia obstétrica, además de ser admitida en la sociedad, se presenta como una práctica reiterada y consolidada por todos los participantes, incluyendo a las propias mujeres. De esta forma, se siguen repitiendo los patrones establecidos, contribuyendo a la desigualdad social (Sadler et al., 2016).

Existe una falta de información por parte de la mujer respecto a sus derechos sexuales y reproductivos, de forma que, a menudo, no percibe si ha experimentado violencia obstétrica (Jardim y Modena, 2018).

El parto es un proceso fisiológico (Sadler et al., 2016). Sin embargo, acostumbra a visualizarse como una intervención sanitaria más (Al Adib Mendiri et al., 2017; Mena-Tudela et al., 2021). La atención integral durante el trabajo de parto ha sido reemplazada de forma gradual por técnicas enfocadas en el tratamiento de un proceso patológico, bajo la percepción de la gestación como un acontecimiento que necesita una supervisión y una atención terapéutica excesiva (Jardim y Modena, 2018). El temor por parte del médico a llevar a cabo una mala praxis repercute activamente en su decisión a la hora de realizar un número desproporcionado de procedimientos (Sadler et al., 2016). A nivel profesional, existe un esfuerzo por legitimar el uso de la violencia obstétrica debido a la sobrecarga asistencial, la falta de recursos y de equipamiento y el desgaste físico y mental (Jardim y Modena, 2018).

La estandarización de la atención durante este proceso fomenta su normalización (Lukasse et al., 2015; Mena-Tudela et al., 2020). De hecho, el profesional sanitario suele ejercer la violencia obstétrica sin percibirla como tal (Borges, 2018; Mena-Tudela et al., 2020-2021; Sen et al., 2018; Vidmar Šimic et al., 2020). Además, esta práctica está tan integrada en la sociedad que es incluso previsible por parte de las gestantes. Resulta singular el hecho de que las profesionales de la salud puedan ser, al mismo tiempo, autoras y víctimas de este fenómeno (Jardim y Modena, 2018). Por tanto, supone un problema muchas veces obviado por la comunidad médica y por la propia paciente.

En contraposición a los resultados obtenidos en los países nórdicos, en los que la violencia obstétrica se ejerce de forma inconsciente, en Asia, África y Sudamérica, suele desempeñarse de manera intencionada, ya sea debido a la escasez de tiempo o la carencia de medios (Lukasse et al., 2015).

Existe la convicción de que los responsables de determinar la forma en la que se desarrolla el parto son los profesionales sanitarios, sin tener en cuenta las preferencias de las mujeres gestantes (Diaz-Tello, 2016; Lukasse et al., 2015). De esta forma, la maternidad se ha visto desplazada bajo la perspectiva y rigor médico-científico (Al Adib Mendiri et al., 2017).

A nivel supranacional, se han redactado documentos por parte de organismos internacionales con responsabilidades en el campo de la violencia de género, como la Guía de cuidados en el parto normal de la OMS de 1996 (Al Adib Mendiri et al., 2017; Grupo Técnico de Trabajo Organización Mundial de la Salud, 1996).

También se han llevado a cabo diferentes acciones para visibilizar la violencia obstétrica. Son ejemplos de ello, la organización National Advocates for Pregnant Women que ha estudiado e investigado casos de violencia obstétrica para defender la atención a la maternidad en Estados Unidos, la campaña #BreaktheSilence gestionada por la organización ImprovingBirth que dio voz a los abusos y los traumas sufridos por

estas mujeres o la Organización No Gubernamental (ONG) Human Rights in Childbirth enfocada en defender los derechos de las mujeres durante el parto (Borges, 2018; Diaz-Tello, 2016).

El empoderamiento femenino y la reducción de la morbilidad materna e infantil son objetivos prioritarios para La Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible (de Loenzien et al., 2021).

En España, el Ministerio de Sanidad redactó en el año 2010 la Guía de Práctica Clínica del Parto Normal. Asimismo, en el año 2015, la Federación Internacional de Ginecología y Obstetricia (FIGO), junto con la OMS, la Confederación Internacional de Matronas (ICM), la Asociación Internacional de Pediatría (IPA) y la Alianza de la Cinta Blanca (WRA), plantearon la Instalación de Parto Amigable para la Madre y el Bebé (MBFBF), propuesta basada en la falta de respeto y el abuso físico, atención no consentida, atención no digna, discriminación basada en características propias del paciente; desatención y detención en los centros (Mena-Tudela et al., 2020).

## Metodología

---

Se trata de un estudio observacional, de carácter descriptivo y de corte transversal llevado a cabo entre noviembre de 2021 y mayo de 2022. Para llevarlo a cabo se realizó una búsqueda bibliográfica y se diseñó un cuestionario online que incluía un instrumento previamente validado y publicado en la literatura. Este se ofreció a mujeres que acudieron a consultas médicas a diferentes Centros de Atención Primaria de las Islas Baleares.

El cuestionario online se realizó mediante Google Forms, e incluía un total de 50 ítems, estructurados de la siguiente forma: 10 preguntas sobre variables sociodemográficas, 19 sobre antecedentes obstétricos, 11 correspondientes al Test de Violencia Obstétrica y 10 sobre la atención al parto. El Test de Violencia Obstétrica, creado por varias organizaciones argentinas, incluyendo la “Asociación Civil Dando a Luz” y “Colectiva Maternidad Libertaria”, ya había sido utilizado en estudios previos. El cuestionario fue aprobado y difundido mediante carteles informativos con código QR visibles en las salas de espera de las consultas.

El test fue respondido por 253 mujeres y el número de partos estudiados fueron 466. Se realizó un análisis descriptivo de las variables cualitativas recogidas a través del “Cuestionario sobre la Atención Recibida durante el proceso de Aborto, Embarazo, Parto y Posparto”, determinándose su frecuencia y porcentaje. Los datos categóricos se describieron asimismo como frecuencias.

## Discusión de datos y/o evidencias

---

La mayor parte de las participantes del estudio, tenían una edad comprendida entre los 41 y los 50 años (35,97%), eran mujeres casadas (66,40%), con nacionalidad española (90,51%), con estudios universitarios (41,90%) y un nivel de ingresos entre 1500€ y 2000€ (27,67%). Las profesiones más comunes entre las encuestadas fueron administración y gestión (21,74%), educación (17,39%) y sanidad y farmacia (17,39%).

En relación al número de partos, 86 de las encuestadas habían tenido un parto (33,99%), 130 de ellas tuvieron 2 partos (51,38%), 30 mujeres 3 partos (11,86%), 6

mujeres 4 partos (2,37%), ninguna mujer 5 partos y solo una de ellas tuvo 6 o más (0,40%). En cuanto a la edad más frecuente en el parto, se situó en primer lugar en franja 31-40 (61,59%) y entre los 20- 30 años en 33,91%. El parto fue entre las 37-42 semanas de gestación en un 65,02%.

Se registraron 359 partos en las Islas Baleares, 93 partos en otras CCAA y 14 partos en otros países (Argentina, Chile, Colombia, Francia, Grecia, Italia, Países Bajos y Reino Unido). Entre los partos registrados fuera de las Islas Baleares, la CA con mayor número de partos fue Cataluña (44 partos), seguida de Aragón (24 partos).

Respecto al lugar de parto, la mayoría se produjeron en el entorno institucional (53,86% de partos en un hospital público y 43,35% en un hospital privado) y un 2,79% de partos tuvieron lugar en el domicilio. El 57,14% de los cambios se llevó a cabo de un hospital privado a un hospital público. Lo contrario, de público a privado, en un 23,81%.

El 65,66% de las mujeres tuvo un parto por vía vaginal, el 22,32% un parto por cesárea y el 12,02% un parto instrumentado. En el 68,45% de los partos se utilizó anestesia. En el 72,73% de los casos la solicitó la paciente.

El 57,08% de los partos dio un resultado positivo para el Test de Violencia Obstétrica. La prevalencia de violencia obstétrica observada en las Islas Baleares según el estudio llevado a cabo fue del 59,05%.

Actualmente las consecuencias derivadas de la iatrogenia de los procedimientos obstétricos que se realizan en mujeres sin una justificación previa han suscitado un interés creciente, priorizando el “parto normal” en el siglo XXI (Sadler et al., 2016). Hoy en día, la mayor parte de las mujeres pueden dar a luz con el mínimo de intervenciones necesarias sin que esto implique un perjuicio en la calidad de la asistencia médica recibida.

Así pues, es prioritario que se respete la autonomía de la mujer, favoreciendo sus necesidades en la toma de decisiones (Sadler et al., 2016).

### **Limitaciones del estudio**

En relación al “Cuestionario sobre la Atención Recibida durante el proceso de Aborto, Embarazo, Parto y Posparto” deben considerarse el sesgo de memoria, sesgo por mínimo esfuerzo, sesgo por cadencia, sesgo por auto-defensa, sesgo por tema delicado (edad, peso, estado conyugal, nivel de ingresos), sesgo por diagramación de respuestas y sesgo por escalas yuxtapuestas.

Asimismo, al utilizar un muestreo no probabilístico de casos consecutivos se dificulta la generalización de los resultados a la población general, ya que, científicamente, los muestreos probabilísticos son de mayor valor. En este caso se puede haber incurrido en un sesgo de selección, ya que la selección de mujeres ha podido suponer un sesgo del voluntario.

Por otro lado, el cuestionario estaba redactado exclusivamente en lengua española. Esto excluyó del estudio ciertos colectivos que pueden experimentar violencia obstétrica de forma más evidente.

Por último, a la hora de realizar la distribución por CCAA el número de partos obtenidos en algunas de ellas fue muy bajo por lo que sería interesante llevar a cabo un estudio

posterior con un mayor tamaño muestral en mujeres de las diferentes CCAA que utilicen servicios públicos o privados para su atención obstétrica.

## Resultados y conclusiones

---

La prevalencia de violencia obstétrica observada en las Islas Baleares según el Test de Violencia obstétrica fue del 59,05%. La prevalencia de violencia obstétrica observada en el total de partos que se incluyeron en el estudio fue del 57,08%. A pesar de contar con un número considerable de mujeres que dieron a luz en otras CCAA (93 partos), a la hora de realizar la distribución por CCAA el número de partos obtenidos en algunas de ellas fue muy bajo (1 solo parto en Extremadura, 3 en Madrid, 4 en Murcia y Valencia o 5 en las Islas Canarias) y no permitieron comparar los resultados con los obtenidos en las Islas Baleares. Así pues, sería interesante llevar a cabo un estudio posterior a nivel nacional en el que se comparara la violencia obstétrica en las diferentes CCAA de nuestro país.

## Referencias bibliográficas

---

- Al Adib Mendiri, M., Ibáñez Bernáldez, M., Casado Blanco, M., Santos Redondo, P. (2017). La violencia obstétrica: un fenómeno vinculado a la violación de los derechos elementales de la mujer. *Medicina Legal de Costa Rica*, 34(1),104.
- Borges, M.T. (2018). A violent birth: Reframing coerced procedures during childbirth as obstetric violence. *Duke Law Journal*, 67(4), 827–62.
- De Loenzien, M., Mac, Q.N.H., Dumont, A. (2021). Women's empowerment and elective cesarean section for a single pregnancy: a population-based and multivariate study in Vietnam. *BMC Pregnancy and Childbirth*, 21(1), 1–12. 10.
- Diaz-Tello, F. (2016). Invisible wounds: obstetric violence in the United States. *Reproductive Health Matters*, 24(47), 56–64.
- Gray, T., Mohan, S., Lindow, S., Farrell, T. (2019). Obstetric violence: Clinical staff perceptions from a video of simulated practice. *European Journal of Obstetrics and Gynecology and Reproductive Biology*: X, 1, 100007.
- Jardim, D.M.B., Modena, C.M. (2018). Obstetric violence in the daily routine of care and its characteristics. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 26, 1-12.
- Lukasse, M., Schroll, A.M., Karro, H., Schei, B., Steingrimsdottir, T., Van Parys, A.S., et al. (2015). Prevalence of experienced abuse in healthcare and associated obstetric characteristics in six European countries. *Acta Obstetricia et Gynecologica Scandinavica*, 94(5), 508–17.
- Martínez-Galiano, J.M., Martínez-Vázquez, S., Rodríguez-Almagro, J., Hernández-Martínez, A. (2021). The magnitude of the problem of obstetric violence and its associated factors: A cross-sectional study. *Women and Birth*, 34(5), 526–36.
- Martínez-Vázquez, S., Rodríguez-Almagro, J., Hernández-Martínez, A., Martínez-Galiano, J.M. (2021). Factors associated with postpartum post-traumatic stress disorder (PTSD) following obstetric violence: A cross-sectional study. *Journal of Personalized Medicine*, 11(5).
- Mena-Tudela, D., Iglesias-Casás, S., González-Chordá, V.M., Cervera-Gasch, Á., Andreu-Pejó, L., Valero-Chillerón, M.J. (2020). Obstetric violence in Spain (Parts

- I-II-III): Women's perception and interterritorial differences. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(21), 1-14.
- Rodríguez Mir, J., Martínez Gandolfi, A. (2021). Obstetric violence. A hidden practice in medical care in Spain. *Gaceta Sanitaria*, 35(3), 211–2.
- Sadler, M., Santos, M.J., Ruiz-Berdún, D., Rojas, G.L., Skoko, E., Gillen, P, et al. (2016). Moving beyond disrespect and abuse: addressing the structural dimensions of obstetric violence. *Reproductive Health Matters*, 24(47), 47–55.
- Sen, G., Reddy, B., Iyer, A. (2018). Beyond measurement: the drivers of disrespect and abuse in obstetric care. *Reproductive Health Matters*, 26(53), 6–18.
- Vidmar Šimic, M., Lučovnik, M., Leskošek, V., Pavše, L., Krajnc, M., Verdenik, I., et al. (2020). Abuse of pregnant women in the healthcare system. *Journal of Maternal-Fetal and Neonatal Medicine*, 33(5), 790–3.

### 3.1.8. MASCULINIDADES Y COEDUCACIÓN EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO:

*David Martín Vidaña (Universidad de Granada, España)*

#### **Resumen:**

Actualmente, los estudios sobre masculinidades e igualdad de género cobran especial interés en el mundo académico y social. Cada vez más aparecen estudios que destacan la importancia de la coeducación como herramienta imprescindible para avanzar hacia sociedades democráticas. Sin embargo, son escasas las investigaciones que ponen el foco de atención sobre coeducación y masculinidades en el ámbito universitario. En este sentido, el objetivo de este estudio consiste en conocer la percepción sociocultural del estudiantado del Grado de Educación Infantil de la Universidad de Granada sobre masculinidades con perspectiva de género. Los resultados obtenidos muestran ciertas ambivalencias con respecto a los principios éticos de igualdad de género, si bien la formación académica que reciben sobre este tema en las instituciones universitarias resulta insuficiente. Es más no existe ninguna asignatura específica dirigida a promocionar la igualdad de género. Como conclusión, destacar la necesidad realizar mayor número de investigaciones sobre esta temática.

**Palabras clave:** Igualdad de género; coeducación; masculinidades; universidad; maestros/as.

#### **Objetivos**

---

El objetivo principal de la presente investigación consiste en conocer y analizar la percepción sociocultural del estudiantado del Grado de Educación Infantil de la Universidad de Granada sobre masculinidades con perspectiva de género. Para ello, se toma como punto de partida la literatura producida en el marco académico de los estudios de género, en especial, aquellos que ponen la atención en el análisis crítico de las masculinidades y la importancia de los feminismos. De hecho, se han seleccionado intencionadamente la literatura académica que despierta especial interés sociocultural en el ámbito académico: por una parte, el estudio social de las nuevas masculinidades y, por otra parte, su análisis desde un enfoque de género, permitiendo incorporar la perspectiva de pensamiento que brindan los feminismos.

#### **Marco teórico**

---

En la actualidad, la emergencia de los estudios sobre género, en particular aquellos que centran su atención en las masculinidades, cobran en las últimas tres décadas, tanto a escala global como local, especial relevancia desde el marco académico y social (Azpiazu, 2017; Sanfélix y Cascales, 2019). En un principio, los estudios sobre masculinidades comienzan a aparecer en la década de 1970 en Estados Unidos como respuesta a la segunda ola del movimiento feminista. De hecho, los propios estudios sobre masculinidades emergen gracias a la financiación subvencionada por los proyectos concedidos desde la perspectiva de pensamiento feminista (Kimmel, 2008; Sambade, 2020).

Con el paso del tiempo, los estudios sobre masculinidades comienzan a profundizar en diferentes cuestiones relacionadas con la importancia del culto al cuerpo físico (Martínez Guirao, 2019); la incorporación de los hombres a los espacios feministas (Varela, 2019), la corresponsabilidad laboral y familiar (Martínez Guirao y Téllez, 2017), la reeducación de la prostitución (Alario, 2021), la lucha contra la violencia de género (Lorente, 2009), la búsqueda de una nueva paternidad corresponsable (Martín Vidaña, 2021) y la apuesta por la coeducación (Subirats, 2017), entre otros muchos temas.

No obstante, desde el ámbito educativo, son pocos los estudios que permiten abordar la percepción del estudiantado universitario del campo de las Ciencias de la Educación sobre masculinidades con perspectiva de género. De hecho, las pocas investigaciones realizadas en relación con las masculinidades y la educación, se han centrado en analizar la perspectiva coeducativa en Educación Infantil, Primaria, y Secundaria (García Luque, 2021); o los códigos de la masculinidad hegemónica en los diferentes contextos escolares (Díez Gutiérrez, 2015), olvidando, en cualquier caso, el contexto universitario.

El hecho de poner la educación como estrategia de transformación política, social y cultural para avanzar hacia sociedades democráticas ha supuesto recorrer un camino enrevesado, complejo e intrincado para las investigadoras e investigadores. Para el caso de las primeras etapas, son escasas las formaciones que los profesores y profesoras de Educación Infantil, Primaria y Secundaria reciben en materia de igualdad de género. Pese a ello, es cierto que cada vez más comienzan a aparecer diferentes entidades, colectivos y asociaciones de lucha por la igualdad de género que asisten a los centros educativos con el objetivo de promover nuevas relaciones de mujeres y hombres basadas en el compañerismo, la solidaridad, la empatía y el respeto mutuo entre personas.

Profundizando un poco más, en el contexto del ámbito universitario, se observa una notable deficiencia con respecto a los contenidos impartidos sobre igualdad de género en las universidades españolas. De hecho, al analizar todas las guías docentes de las asignaturas impartidas en el ámbito de la educación de todas las universidades españolas se destaca la ausencia de asignaturas específicas que versen sobre la igualdad de género. De ahí la relevancia del presente estudio, pues, dado que no existe en todo el territorio español ninguna asignatura específica sobre igualdad de género, resulta interesante conocer la percepción del estudiantado universitario sobre masculinidades con perspectiva de género.

## Metodología

---

Para la consecución del objetivo principal de estudio, se ha diseñado una investigación cuantitativa por medio de una encuesta, adaptada a partir de la Escala Internacional sobre Hombres e Igualdad de Género (IMAGES). Esta escala tipo Likert, formada por 30 ítems, aborda en profundidad diferentes aspectos relacionados con la masculinidad. Esta encuesta, compuesta de 30 ítems o preguntas, se subdivide a su vez en tres partes, con 10 ítems cada una. Cada parte de la encuesta pretende analizar diferentes puntos de interés que configuran la construcción histórica y patriarcal de la masculinidad, como es el machismo, la violencia, los privilegios patriarcales, la homofobia y la heterosexualidad obligatoria, entre otras cuestiones.

Los tres pilares que se pretenden analizar a través de esta encuesta son: *1. El estudio de las nuevas masculinidades o masculinidades en transición; 2. El estudio de la*

*violencia, la heterosexualidad obligatoria y la homofobia; y 3. El estudio de la maternidad, la paternidad, la conciliación y los cuidados.*

Por una parte, el primer pilar “*nuevas masculinidades: las masculinidades en transición*” establece una panorámica general sobre el significado de masculinidad y su relación con el feminismo, así como algunos de los aspectos vigentes que inciden en la sociedad con respecto a las nuevas masculinidades, masculinidades igualitarias, masculinidades alternativas o masculinidades disidentes.

Por otra parte, el segundo pilar “*violencia, heterosexualidad y homofobia*” incide en el análisis de algunas de las características tradicionales que responden al patrón de masculinidad hegemónica o tradicional, sobre todo, aquellas centradas en la violencia contra las mujeres, la heterosexualidad masculina impuesta por el patriarcado y la homofobia y el odio contra los varones homosexuales.

Por último, el tercer pilar “*paternidad, maternidad, conciliación y cuidados*” comprende el análisis de la vinculación existente entre la construcción sociocultural de la masculinidad y la forma de ejercer la paternidad, ya que ambos campos de estudio están interconectados y necesitan de una reconfiguración estructural en el intento de fomentar la implicación de los hombres en el ámbito familiar y en los trabajos de cuidados y, por ende, en el fomento de la igualdad de género.

En definitiva, el análisis de los tres bloques presentados pone de manifiesto la percepción que los futuros maestros y maestras de Educación Infantil tienen sobre qué significa ser un hombre en el marco actual, así como las diferentes formas de ejercer y representar la masculinidad en diferentes contextos cotidianos, como es el plano social, familiar, laboral, académico o institucional.

En total, los participantes encuestados fueron 204. De los 204, 173 era chicas y 31 eran chicos. La provincia de residencia de los participantes era Granada, pese a que todos los encuestados eran naturales de ciudades de la Comunidad Autónoma de Andalucía.

### **Discusión de datos y/o evidencias.**

Los datos obtenidos en la presente investigación quedan representados en función de los pilares que componen la encuesta suministrada al estudiantado del Grado de Educación Infantil de la Universidad de Granada.

En lo que respecta al primer pilar, se puede comprobar que el estudiantado encuestado manifiesta su conformidad con respecto a los preceptos que abanderan la igualdad de género. De hecho, el 95,6% del estudiantado encuestado sostiene la necesidad de incorporar a los hombres a los espacios creados por el feminismo, especialmente, aquellos han sido feminizados por las sociedades patriarcales, como es el caso del Grado de Educación Infantil, o el Grado en Enfermería, entre otros sectores formativos.

No obstante, también muestra confusión e indeterminación cuando se cuestionan los privilegios de los que disfrutaban los hombres en las sociedades patriarcales por el simple hecho de haber nacido con el sexo masculino. En este sentido, 35 estudiantes (33 chicas y 2 chicos) afirman no saber contestar a la pregunta nº3: *Es necesario que los hombres reconozcan la posición de privilegio que ocupan en la sociedad.*

De la misma manera, el ítem nº6: *Las nuevas masculinidades son una apariencia de los hombres para continuar haciendo lo mismo* genera algunas discrepancias entre el

estudiantado. Si bien el 21,2% del estudiantado indica que las nuevas masculinidades representan un verdadero intento de los hombres para avanzar hacia la igualdad de género, el 33,7% no sabe qué contestar a esta pregunta, y el 5,8% del estudiantado indica que las nuevas masculinidades no son más que un lavado de cara de los hombres para seguir disfrutando de sus privilegios y perpetuar el machismo propio de las sociedades patriarcales.

Los resultados obtenidos en el segundo pilar ponen de manifiesto la disconformidad de los encuestados con respecto a la violencia contra las mujeres y contra aquellos actos violentos que atentan contra la integridad física y moral de las personas por razón de su sexo u orientación sexual. De hecho, España se sitúa alrededor de una media de 60 asesinatos machistas al año. Desde comienzos de 2022 hasta la fecha, 14 mujeres han fallecido como consecuencia de la violencia de género. Todo ello pretende indicar el alto grado de violencia que sufren las mujeres en las sociedades patriarcales por el hecho de ser mujeres. Asimismo, a pesar del aumento de las campañas de concienciación y de prevención en contra de la violencia de género, los casos siguen aumentando con el paso del tiempo. Este hecho nos indica que, pese a la igualdad formal, no existe una igualdad real en el territorio español.

Por último, en el tercer pilar se pone en evidencia la necesidad de incorporar a los hombres en el ámbito doméstico y familiar, no solo colaborando de manera esporádica en algunas actividades transcendentales como hacer la compra, poner una lavadora o pasear a los hijos e hijas los fines de semana, sino asumiendo su parte de responsabilidad para el mantenimiento democrático del entorno familiar. En este sentido, el 98,1% del estudiantado encuestado afirma que los hombres deben asumir su parte de responsabilidad en el desarrollo de las tareas domésticas, y que deben aprender a cocinar, coser y limpiar, así como encargarse de las actividades de cuidado de personas dependientes, en el especial, del cuidado de sus hijos e hijas.

## **Resultados y conclusiones**

---

Las conclusiones que se plantean en el presente trabajo derivan del estudio teórico-empírico realizado al estudiantado del Grado de Educación Infantil de la Universidad de Granada sobre masculinidades con perspectiva de género.

A pesar de los avances introducidos en materia de igualdad de género, el calado social y cultural del patriarcado impera en la conciencia de las mujeres y de los hombres españoles, sobre todo, en el caso de las/los jóvenes, como son los futuros maestros y maestras de Educación Infantil. De hecho, se pueden comprobar las debilidades y carencias del estudiantado con respecto a diferentes temas de estudio relacionados con la igualdad de género y la coeducación, como es la dificultad para entender en su amplitud la corriente de pensamiento promovida por los feminismos, el desconocimiento de los movimientos de hombres por la igualdad de género, o la problemática que suscita el análisis crítico del currículum escolar, en la medida en la que prevalece una mirada androcéntrica, machista y misógina sobre todo tipo de conocimiento.

Por consiguiente, se debe seguir concienciado al estudiantado universitario en materia de igualdad de género, no solo por el beneficio personal de ellos y ellas mismas, sino en beneficio de la propia sociedad. En este sentido, la educación es la principal herramienta de transformación social que permite a los maestros y maestras de Educación Infantil educar en igualdad, y las masculinidades igualitarias pueden ser una estrategia adecuada para abordar las masculinidades con perspectiva de género en los

diferentes sectores de la educación, tanto en los ámbitos formales como en los informales.

Más aún, se debe destacar la necesidad de concretar los posicionamientos y las distribuciones de los varones con respecto a la igualdad de género y el feminismo. Este hecho, permitirá saber desde qué punto partir en el estudio de las masculinidades con perspectiva de género, puesto que la masculinidad no es la misma en todos los lugares, ni tampoco se encuentra sujeta a las mismas realidades (Martín Vidaña, 2021). Visto de este modo, el presente estudio abre así la veda a seguir profundizando sobre esta temática tan importante para alcanzar la plena igualdad de género.

### Referencias bibliográficas.

---

Alario, M. (2021). *Política sexual de la pornografía*. Cátedra.

Azpiazu, J. (2017). *Masculinidades y feminismo*. Virus Editorial.

Díez Gutiérrez, E. (2019). Deconstruir la masculinidad hegemónica en el ámbito educativo. En A. Téllez, J. Martínez Guirao y J. Sanfélix (Eds.), *Masculinidades igualitarias y alternativas: procesos, avances y reacciones* (247-269). Tirant Humanidades.

García Luque, A. (2021). *Coeducación y masculinidades: hacia la construcción de sociedades cívicas y democráticas*. Octaedro.

Kimmel, M. (2008). Los estudios de la masculinidad: una introducción. En A. Carabí y J. M. Armengol (Eds.), *La masculinidad a debate* (pp.15-32). Icaria.

Lorente, M. (2009). *Los nuevos hombres nuevos*. Destino.

Martín Vidaña, D. (2021). Masculinidades cuidadoras: la implicación de los hombres españoles en la provisión de los cuidados. Un estado de la cuestión. *Revista Prisma Social*, 33, 228–260.

Martínez Guirao, J. (2019) Cuerpos en riesgo. Implicaciones y consecuencias de la masculinidad en las corporeidades. En Javier Eloy Martínez Guirao; Anastasia Téllez y Joan Sanfélix Albelda (Eds.), *Deconstruyendo la masculinidad. Cultura, género e identidad* (pp.85-109). Tirant Lo Blanch.

Martínez Guirao, J. y Téllez, A. (2017). El efecto de la crisis y el desempleo desde una perspectiva de género. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, 11, 351-372. <http://dx.doi.org/10.18002/cg.v0i11.3613>

Sambade, Iván (2020). *Masculinidades, violencia e igualdad. El (auto)control de los hombres como estrategia de poder social*. Universidad de Valladolid.

Sanfélix, J. y Cascales, J. (2019). Problematicando las masculinidades igualitarias que se configuran alrededor de la estrategia de las nuevas masculinidades. En A. Téllez, J. Martínez Guirao y J. Sanfélix (Eds.), *Masculinidades igualitarias y alternativas. Procesos, avances y reacciones* (pp.121-142). Tirant Humanidades.

Subirats, M. (2017). *Coeducación, apuesta por la libertad*. Octaedro.

Varela, N. (2019). *Feminismo para principiantes. Edición actualizada*. (2ª ed.) Ediciones

### 3.1.9. RETRATO DE LA DESIGUALDAD DE GÉNERO EN EL ÁREA DE ZOOLOGÍA

*Zaida Ortega Diago (Universidad de Granada, España);*

*Laura Contreras Peinado (Investigadora independiente, España);*

*Ana López Ballesteros (Centro de Investigación y Tecnología Agroalimentaria de Aragón, España);*

*Marga L. Rivas (Universidad de Cádiz, España)*

#### **Resumen:**

A pesar de los esfuerzos realizados para promover la igualdad entre hombres y mujeres, el avance es lento en muchas áreas relacionadas con la ciencia. En el caso de la Zoología, no existen estudios específicos que lo evalúen en detalle. Nuestro objetivo fue cuantificar la brecha de género en los departamentos de Zoología de universidades españolas. Para ello, hemos analizado la proporción de hombres y mujeres en diferentes categorías de la carrera investigadora, la proporción de coautorías por razón de sexo y la desigualdad en indicadores de liderazgo. Los resultados son contundentes, indicando un importante techo de cristal tras la etapa postdoctoral, y que los investigadores varones colaboran desproporcionadamente con más hombres en todas las etapas de su carrera y dominan en los puestos de liderazgo. Con el objetivo de paliar esta desigualdad estructural, proponemos la implementación de medidas que contribuyan a reducir el sesgo inconsciente de género que provoca esta desigualdad.

**Palabras clave:** Biología; brecha de género; universidad pública; publicaciones científicas

#### **Objetivos**

Retratar la situación actual de desigualdad entre hombres y mujeres en el área de investigación de Zoología, evaluando:

1. Si la tasa de endogamia difiere en hombres y mujeres.
2. La proporción de hombres y mujeres en cada etapa de la carrera investigadora.
3. La posible influencia el sexo y categoría laboral del primer autor/a en la proporción de coautoras vs coautores con que colabora.
4. La existencia de desigualdad en puestos de liderazgo por razón de sexo.

#### **Marco teórico**

La discriminación hacia las mujeres a lo largo de la carrera académica ocurre a nivel global y en todas las áreas de conocimiento (Larivière et al., 2013). Debido a diferentes mecanismos directos e indirectos, las mujeres vamos desapareciendo del mapa profesional a medida que asciende la categoría laboral (Gasser y Shaffer, 2014). Dado que el talento no depende del sexo de una persona, la desigualdad de género, además de ser injusta, conlleva una enorme pérdida de talento en el ámbito científico (Diele-Viegas et al., 2021). Esta desigualdad es especialmente acuciante en algunas áreas relacionadas con la ciencia y la tecnología (Roper et al., 2021). Además, parece que, en áreas afines al estudio de la biodiversidad y los recursos naturales, estamos avanzando en dicha igualdad a un ritmo más lento que en otras áreas (Puertas et al., 2021). En cuanto a la rama de Zoología, en España carecemos de estudios específicos que aborden este tema. Por eso, el presente estudio pretende recabar datos que permitan identificar posibles acciones concretas y sustentarlas con evidencias científicas.

## Metodología

---

### Obtención de datos

A partir del listado de universidades españolas, hemos identificado las que tienen un departamento de Zoología, buscando su página web con el listado de personal. Este trabajo forma parte de una investigación más amplia, que será completada a lo largo del año 2022 para incluir todas las universidades españolas. Para el presente estudio, contamos con los datos completos de personal de los departamentos de Zoología de tres universidades españolas: Universidad de Sevilla (<http://departamento.us.es/dfba/index.html>), Universidad de Granada (<https://zoologia.ugr.es/pages/personal>) y Universidad de Córdoba ([https://www.uco.es/dptos/zoologia/Miembros\\_Zoologia.html](https://www.uco.es/dptos/zoologia/Miembros_Zoologia.html)), con un total de 93 personas.

Para cada persona, hemos realizado dos búsquedas: (1) información sobre su tesis doctoral (universidad de defensa; sexo del director o directores) y (2) perfil personal del investigador/a en la plataforma *ResearchGate* (<https://www.researchgate.net/>), del que se extrajeron el número total de coautores y el sexo de los mismos (inferido mediante el nombre y/o fotografía; cuando no estaba claro, se dejó en blanco). La búsqueda se realizó entre el 24 de marzo de y 6 de mayo de 2022. A partir del 3 de mayo, cuando habíamos obtenido datos para 67 personas, la plataforma *ResearchGate* dejó de proporcionar el número total de coautores y, desde entonces, proporciona los cinco coautores o coautoras principales de cada perfil. De tal modo, para cada persona, se incluyó el número de coautores/as principales de entre esos cinco, que son los más frecuentes en el total de publicaciones. Además, incorporamos esta nueva información para todas las personas incluidas en el estudio. Por último, anotamos si la persona correspondiente era “jefe/a de laboratorio” según la plataforma *ResearchGate*, y, en caso de que no lo fuera, si la dirección del laboratorio o grupo de investigación al que pertenece está a cargo de una mujer o un hombre.

### Análisis estadístico

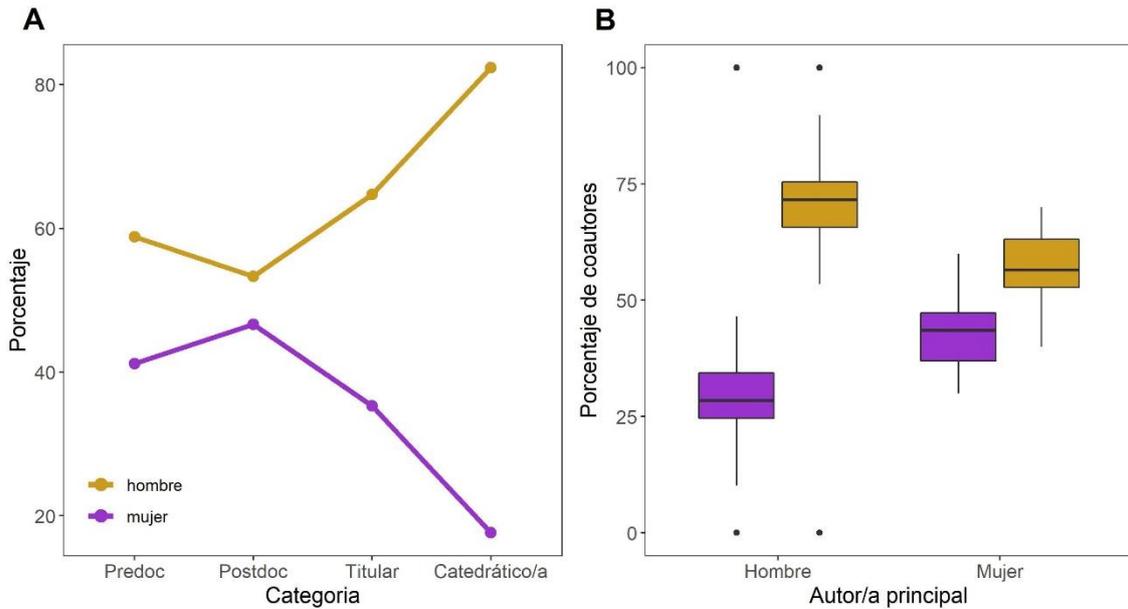
Para testar la posible diferencia entre hombres y mujeres en la tasa de endogamia universitaria (i.e., porcentaje de personal que se doctoró en la universidad donde trabaja), realizamos una prueba Chi-cuadrado (Sokal y Rohlf, 1987). Utilizamos el lenguaje estadístico R (R Core Team, 2022) para todos los análisis.

### Discusión de datos y/o evidencias.

---

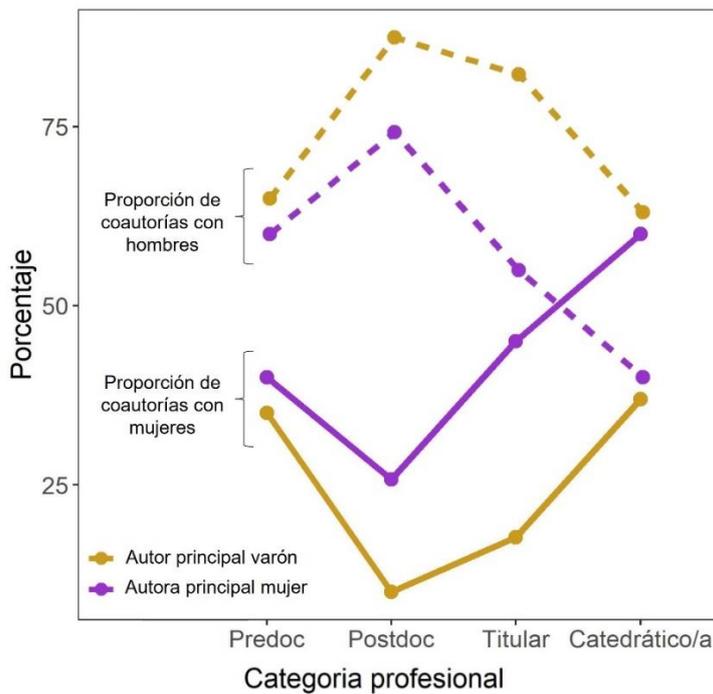
La tasa de endogamia universitaria promedio fue del 86.15 %, sin diferencia entre hombres y mujeres (Chi-cuadrado = 4, g.l. = 3, p = 0.262). La desigualdad a lo largo de las diferentes categorías laborales es notable, con un gráfico de tijera muy abierto, que tiene su punto de inflexión en la etapa postdoctoral (Fig. 1A).

Además, existe una importante discriminación de las mujeres como colaboradoras por parte de los hombres (Fig. 1B).



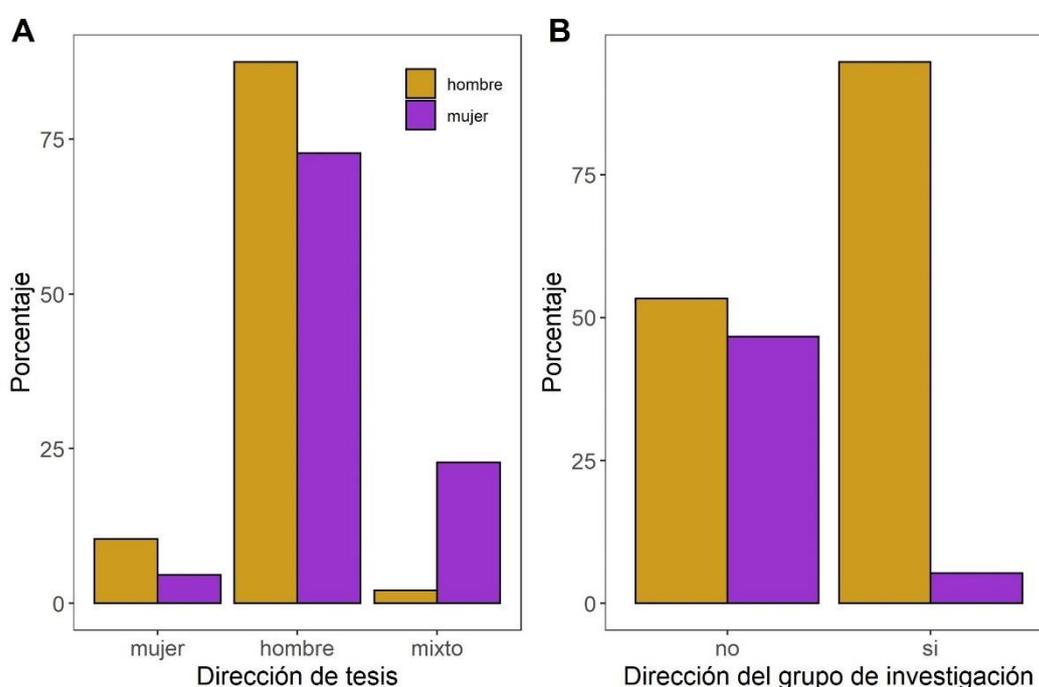
**Figura 1.** A) Proporción de hombres y mujeres en diferentes categorías de la carrera académica; B) Proporción de coautores (amarillo) y coautoras (púrpura) disgregada por sexo del investigador/a principal.

De esta forma, las investigadoras colaboran con porcentajes similares de hombres (42.91 %) y mujeres (57.09 %), mientras que los hombres colaboran con un porcentaje significativamente más elevado de hombres (70.81 %) que de mujeres (29.19%) (Fig. 1B). Por si esto fuera poco, esta discriminación de las mujeres en cuanto a la colaboración científica se mantiene a lo largo de las diferentes categorías profesionales, siendo máxima en las etapas postdoctoral y en profesores titulares (Fig. 2).



**Figura 2.** Los diferentes colores muestran el sexo del investigador o investigadora (púrpura = mujer, amarillo = hombre), mientras que el tipo de línea muestra la razón de sexo de sus colaboraciones principales (los cinco coautores o coautoras más frecuentes; línea continua = mujer; línea discontinua = hombre).

De las 70 personas para las que pudimos encontrar datos sobre la tesis doctoral, el 82.86 % fueron dirigidas por un investigador varón, el 8.57 % por una mujer y el otro 8.57 % por un equipo mixto (un codirector y una codirectora). Aunque los porcentajes son muy similares para las tesis dirigidas por hombres, se aprecia una ligera tendencia a que más hombres hayan tenido sus tesis dirigidas exclusivamente por hombres, mientras que un porcentaje mayor de mujeres habría tenido una codirección mixta (Fig. 3A). De las 64 personas con información sobre si dirigen el grupo de investigación (según su perfil de *ResearchGate*), el 29.69 % de los investigadores o investigadoras ostentan esa posición. De estas 19 personas que dirigen un grupo de investigación, el 94.74 % son hombres, mientras que sólo un 5.26 % son mujeres (Fig. 3B). De las 45 personas que no dirigen un grupo de investigación, 43 indicaban si su grupo de investigación lo dirige un hombre o una mujer. De estas, el 97.67 % indicaron que su grupo de investigación está dirigido por un hombre, y sólo una investigadora (2.32 %) indicó que su grupo de investigación está dirigido por una mujer.



**Figura 3.** A) Sexo del director/a de tesis (“mixto” cuando tuvo una codirectora y un codirector). B) Porcentaje de personas que afirman dirigir su grupo de investigación en la plataforma *ResearchGate*, disgregado por sexo.

## Resultados y conclusiones

El análisis de los datos preliminares, que incluyen a todos los investigadores e investigadoras de los departamentos de Zoología de las universidades de Sevilla, Granada y Córdoba muestran la existencia de una preocupante desigualdad de género.

La endogamia universitaria es superior al 85 %, similar entre hombres y mujeres. El gráfico de tijera muestra cómo, a pesar de que empiezan el doctorado en Zoología más mujeres que hombres, la brecha de género se abre a partir de la etapa postdoctoral, para llegar a menos de un 20 % en los puestos de catedrática. Esta brecha es algo mayor a la observada en otras áreas del conocimiento, pero similar a la observada en la sub-área de “Recursos Naturales” del CSIC (Puertas et al., 2021). Como es bien

sabido, hay numerosos factores que contribuyen a la exclusión de las mujeres del ámbito académico, principalmente: (1) la falta de referentes, (2) el sesgo inconsciente y sus efectos indirectos (*mansplaining*, *maninterrupting*, *bropropriating*, síndrome de la impostora, etc.), (3) el acoso y abuso sexual, y (4) el reparto desigual en las tareas domésticas y de cuidados (incluyendo la maternidad) (Roper, 2019). En un área que conlleva trabajo de campo, como es el caso de la Zoología, se tiende a exacerbar la discriminación a las mujeres en favor de sus compañeros varones, además de que la maternidad –en el caso que corresponda– puede conllevar un impacto mayor en las mujeres, por la gran demanda de tiempo y energía que requiere el trabajo de campo (Ortega et al. 2021).

Nosotras hemos encontrado otro motivo que puede favorecer esta brecha de género en la carrera académica de las zoólogas: la discriminación por razón de sexo que hacen los investigadores en sus colaboraciones. Mientras que las investigadoras estudiadas colaboran con un porcentaje semejante de hombres y mujeres, los investigadores colaboran con un porcentaje mucho mayor de hombres (más del 70 % de sus coautores son hombres; Fig. 1B). Estudios previos han encontrado resultados parecidos en las disciplinas de Ecología y Zoología en todo el mundo (Salermo et al., 2019), y muestran que los hombres son más dados a colaborar con otros hombres, para todas las áreas, mientras que las mujeres son más equitativas (Araújo et al., 2017). En nuestro estudio, además sorprende la distribución de ese sesgo de género a lo largo de la carrera académica. Al contrario de lo que pudiéramos pensar, no son los investigadores de mayor edad –que se podría argumentar que están menos actualizados en asuntos de igualdad e inclusión– quienes más discriminan a las mujeres como autoras de sus publicaciones, sino que la discriminación es máxima en la etapa postdoctoral (Fig. 2). Esto podría también deberse a que los directores de grupo suelen decidir las coautorías y colaboraciones, de forma que hasta que las investigadoras no forman y lideran sus propios grupos no son consideradas como iguales. Además, la formación de grupo suele ocurrir en fases tardías de la carrera científica en mujeres, hecho que se ve dificultado al tener menos coautorías, generando, así, un bucle de discriminación.

En cuanto al liderazgo, hemos estudiado dos aspectos, la dirección de las tesis doctorales del personal actual de los departamentos de Zoología, y la proporción de estos profesionales que se consideran director/a de su grupo de investigación en la plataforma *ResearchGate*, por razón de sexo. En cuanto a las tesis doctorales, esperábamos un gran sesgo, porque muchas se dirigieron hace décadas, cuando había menos conciencia feminista en la universidad española. Así, hemos constatado que la inmensa mayoría de profesionales actuales de los departamentos de Zoología fueron dirigidos por hombres (más del 80 %), mientras que el resto fueron dirigidos, la mitad por mujeres, y la mitad por un equipo mixto de codirección. En cuanto a la dirección de grupos de investigación, encontramos un sesgo dramático en cuanto a que la inmensa mayoría de quienes se etiquetan como directores de grupo en *ResearchGate* son hombres (más del 95 %). Pensamos que estas diferencias, además de reflejar un techo de cristal en la carrera de las zoólogas (Gallego-Morón et al. 2018), pueden verse incrementadas porque el síndrome de la impostora (Paterson y Vincent-Akpu 2022) lleve a directoras de grupo a no colocar tal etiqueta públicamente en la plataforma *ResearchGate*.

En resumen, nuestros datos preliminares muestran una desigualdad flagrante entre hombres y mujeres en el área de la Zoología en 2022. Al igual que las otras áreas científicas, la principal vulnerabilidad de las zoólogas parece radicar en su promoción a puestos de liderazgo. Además de trabajar en esa línea, con medidas afirmativas que

promuevan la paridad entre investigadores e investigadoras a partir de la etapa postdoctoral, hemos identificado un punto importante en el que se podría avanzar: el sesgo inconsciente. Este sesgo inconsciente estaría llevando a los investigadores varones a colaborar con un número desproporcionado de coautores varones, en detrimento de sus colegas mujeres. Está demostrado que pequeños cursos o intervenciones sobre sesgo inconsciente son altamente eficaces para reducirlo (Devine et al. 2017). A la luz de estos resultados, proponemos encarecidamente la realización de intervenciones de toma de conciencia del sesgo inconsciente a los investigadores del área de Zoología en España, con un énfasis especial en los investigadores varones. Esto serviría para disminuir el sesgo inconsciente de género a lo largo de la carrera académica, mejorando en igualdad de oportunidades a todos los niveles.

### Referencias bibliográficas.

---

- Araujo, E. B., Araújo, N. A., Moreira, A. A., Herrmann, H. J., & Andrade Jr, J. S. (2017). Gender differences in scientific collaborations: Women are more egalitarian than men. *PloS one*, 12(5), e0176791.
- Devine, P. G., Forscher, P. S., Cox, W. T., Kaatz, A., Sheridan, J., & Carnes, M. (2017). A gender bias habit-breaking intervention led to increased hiring of female faculty in STEMM departments. *Journal of Experimental Social Psychology*, 73, 211-215.
- Gallego-Morón, N., & Matus-López, M. (2018). Techo de cristal en las universidades españolas. Diagnóstico y causas. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(3), 209-229.
- Gasser, C. E., & Shaffer, K. S. (2014). Career development of women in academia: Traversing the leaky pipeline. *The Professional Counselor*, 4(4), 332–352.
- Larivière, V., Ni, C., Gingras, Y., Cronin, B., & Sugimoto, C. R. (2013). Bibliometrics: Global gender disparities in science. *Nature*, 504(7479), 211-213.
- Ortega, Z., Contreras Peinado, L., López-Ballesteros, A., & Rivas, M. L. (2021). Evitemos la discriminación machista en el trabajo de campo. Evitemos la discriminación machista en el trabajo de campo. En: *Género y Educación: Escuela, Educación no Formal, Familia y Medios de Comunicación* (Álvaro-Andaluz L, Hamodi-Galán C, Eds.), Dyckinson S.L., ISBN: 978-84-1377-638-5 253-257.
- Paterson, R., & Vincent-Akpu, I. F. (2022). Impostor Syndrome with Women in Science. In *Science by Women* (pp. 83-98). Springer, Cham.
- Puertas, F., González-Sampériz, P., Álvarez, J., Valero-Garcés, B. L., & Díaz Esteban, M. (2021). Análisis del alto techo de cristal en la sub-área Recursos Naturales (Área Global de Vida).
- R Core Team (2022). R: a language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria.
- Roper, R. L. (2019). Does gender bias still affect women in science?. *Microbiology and Molecular Biology Reviews*, 83(3), e00018-19.
- Salerno, P. E., Páez-Vacas, M., Guayasamin, J. M., & Stynoski, J. L. (2019). Male principal investigators (almost) don't publish with women in ecology and zoology. *PloS one*, 14(6), e0218598.
- Sokal, R. R., & Rohlf, F. J. (1987). *Biostatistics*. Francise & Co, New York.

### 3.1.10. EL SÍNDROME DEL IMPOSTOR EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIAS<sup>23</sup>.

*Maria Caballer-Tarazona (Departamento de Economía Aplicada, UV, España);  
Vicent Caballer-Tarazona (Departamento de Finanzas Empresariales, UV, España);  
Cristina Pardo-García (Departamento de Economía Aplicada, UV, España).*

#### **Resumen:**

El síndrome del impostor ha sido estudiado en la literatura en diferentes contextos, tanto académico como laboral. Los resultados coinciden en señalar, que las mujeres, las minorías o personas con unos rasgos psicológicos determinados son más propensos a desarrollar este síndrome.

En este trabajo se propone una medida alternativa como aproximación al síndrome del impostor, basada en la comparación de las expectativas que tienen los estudiantes en sus resultados académicos y sus resultados reales. Concretamente, hemos seleccionado como muestra a los estudiantes matriculados en la asignatura de Estadística del segundo curso del grado de International Business de la Facultad de Economía de la Universitat de Valencia.

Los resultados muestran que para nuestra muestra las mujeres muestran menos confianza en sus resultados académicos para la asignatura de estadística que los hombres, es decir, identificamos diferencias de género en actitudes propias del síndrome del impostor entre nuestros estudiantes.

**Palabras clave:** Síndrome del impostor, estereotipos de género, asignaturas cuantitativas, estudiantes universitarias.

#### **Objetivos**

---

El objetivo de este trabajo es identificar si existen diferencias de género entre los estudiantes universitarios De la asignatura de estadística, respecto a la manifestación de características propias del Síndrome del Impostor.

#### **Marco teórico**

---

Todavía hoy, se observan estereotipos de género en determinados grados universitarios. Es decir, especialmente en grados de contenido técnico o cuantitativo como las ingenierías, informática o física, sigue habiendo una proporción de hombres matriculados superior a la de las mujeres. Esta diferencia, en lugar de tender a reducirse ha aumentado en los últimos años (Zafra 2022). Algunos estudios (Del Rio et. al 2016, Gamboa 2012) muestran como parte de las causas de dicha elección corresponden a estereotipos de género, en los que se considera que los hombres en general son más hábiles en materias como las matemáticas. Por otro lado, la autopercepción de las

---

<sup>23</sup> Este trabajo ha sido elaborado en el ámbito del proyecto de innovación docente de la Universitat de València "EstadísTIC@ y MatemáTIC@s: elaboración de materiales interactivos para favorecer su aprendizaje y evaluación en los estudios de grado". **UV-SFPIE\_PID20-1352647**

propias capacidades y la actitud con la que se afrontan ciertas materias puede afectar al rendimiento. A este respecto, estudios como Pérez-Tyeca et. al. 2011, muestran como, en ámbito universitario, las mujeres muestran mayores niveles de ansiedad que los hombres cuando se enfrentan a asignaturas relacionadas con las matemáticas.

Sin embargo, los resultados académicos reales a nivel universitario, incluso en materias cuantitativas, no presentan diferencias significativas de género. Es decir, el obtener buenos o malos resultados en este tipo de asignaturas no es una cuestión de género.

Aun así, en muchos contextos tanto académicos como profesionales, a pesar de obtener buenos resultados académicos y tener trayectorias profesionales exitosas, puede aparecer el llamado Síndrome del Impostor (SI).

Podemos definir el SI como un sentimiento de culpa por el éxito conseguido y la incapacidad para interiorizarlo. Además, se caracteriza por un sentimiento de falsedad, experimentado por personas con una notable trayectoria de éxito. Las personas con SI, piensan que engañan a su entorno con respecto a sus capacidades, y tarde o temprano se descubrirá su falta de talento y capacidades y serán expuestas como un fraude o impostores. Por lo tanto, las personas con SI no interiorizan sus éxitos, pero pueden magnificar sus fracasos. Es decir, las personas con SI, infravaloran sus capacidades y achacan sus éxitos a la suerte o las circunstancias.

El SI fue introducido en 1978 por Clance and Imes, cuando encontraron un patrón común en mujeres exitosas. Desde entonces el SI ha sido estudiado en diferentes contextos obteniendo que este síndrome afecta especialmente a mujeres y minorías y en contextos de profesionales y académicos.

En entornos de la educación superior, disponemos de algunas evidencias de que el síndrome del impostor afecta en mayor medida a las mujeres. También la raza, la etnia o la condición de inmigrante, pueden ser factores que favorezcan el desarrollar el SI. Las causas de este fenómeno obedecen no solamente a características psicológicas, sino también a estereotipos y estigmas interiorizados culturalmente. Por ejemplo, algunos estudios muestran que las mujeres y las minorías reciben menos feed-back positivo en su desempeño profesional, tanto implícita como explícitamente, lo que condiciona la autopercepción de las propias capacidades (Hawley et al. 2019)

En el caso de las mujeres, se observa que en los campos donde más sufren SI son las ciencias, la tecnología, la ingeniería, las matemáticas y la atención médica. Como ya se ha comentado anteriormente, son áreas que todavía hoy están muy masculinizadas.

## **Metodología**

---

En este trabajo pretendemos medir o aproximar el SI tomando como referencia una situación concreta, las expectativas de éxito académico en una asignatura de grado.

Para ello, al principio del cuatrimestre los estudiantes respondieron a un breve cuestionario en el que se les preguntaba entre otras cuestiones, que nota pensaban que iban a sacar en la asignatura. De esta forma, al terminar el cuatrimestre, comparamos la nota real obtenida en la asignatura con la que habían declarado al inicio del cuatrimestre.

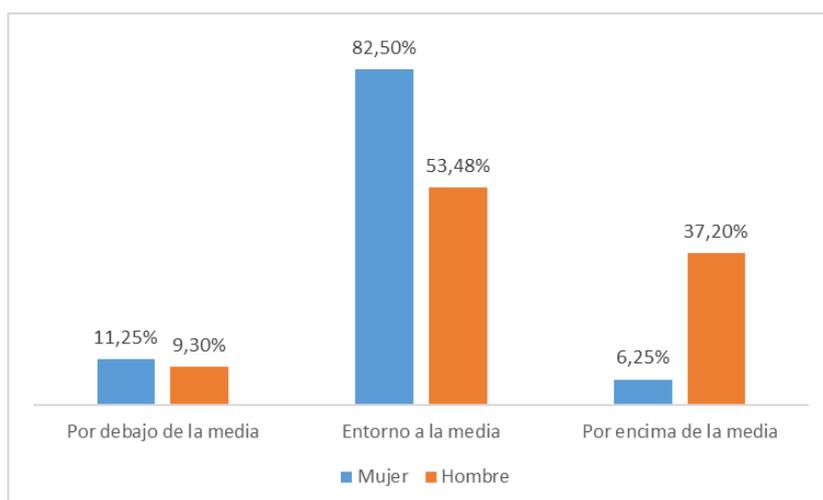
Consideramos que, si la diferencia entre la nota declarada al inicio del curso y la nota obtenida es negativa, los alumnos han infravalorado sus capacidades y, por tanto, puede considerarse como una aproximación al SI.

Nuestra muestra objetivo está compuesta por los 142 estudiantes que cursan la asignatura de Estadística en el grado de International Business (GIB). Sin embargo, no todos los estudiantes respondieron a la encuesta o lo hicieron parcialmente, por lo que en cada caso se analizan los datos disponibles. La asignatura de Estadística se ubica en el primer cuatrimestre del segundo curso del grado en GIB. Los alumnos tienen una media de edad de 20 años. Se ha escogido la muestra de alumnos matriculados en el grado de GIB, ya que este grado es el que tiene la nota de corte de ingreso más alta de la Facultad de Economía, con un 12,67 sobre 14 puntos en 2020 (equivalente a un 9,05 sobre 10 puntos). Por tanto, los alumnos matriculados en este grado ya presentan una reconocida trayectoria de éxito académico.

### Discusión de datos y/o evidencias.

La Gráfico 1 muestra las respuestas de los alumnos sobre sus expectativas de resultado en la asignatura en términos relativos.

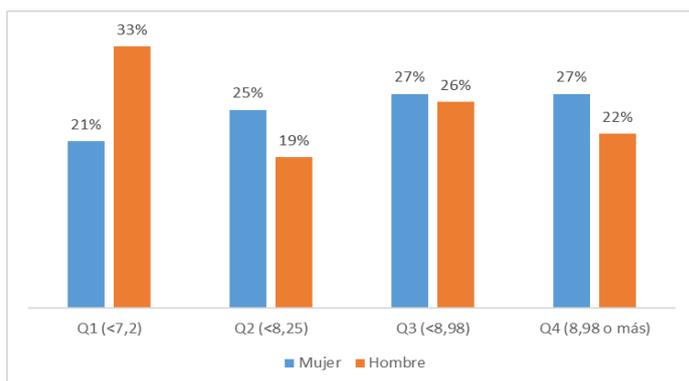
**Gráfico 1.** ¿Cuál crees que será tu nota en la asignatura de Estadística?



Vemos que únicamente el 6,25% de las mujeres considera que obtendrá un resultado por encima de la media de sus compañeros, mientras que, entre los hombres, la confianza de estar por encima de la media aumenta hasta el 37,20%.

El resultado de desempeño relativo en la asignatura se muestra en la Tabla 2. Como se observa en la Gráfico 2, el 27% de las mujeres se sitúa en último cuartil, es decir, en el 25% de las mejores notas de clase, mientras que en el caso de los hombres este porcentaje es del 22%. Si consideramos conjuntamente el tercer y cuarto cuartil tenemos que el 54% de las mujeres ha obtenido una nota superior a la mediana de la clase.

**Gráfico 2.** Segmentación por cuartiles y género de la nota en la asignatura.



Por último, consideramos que un alumno infravalora sus capacidades o sufre SI, cuando sus expectativas sobre el resultado que cree que va a sacar en el examen es inferior a la nota que realmente saca. Es decir, hemos definido el SI como:

$$SI = \text{Nota esperada} - \text{nota real} < 0.$$

Con esta definición, encontramos diferencias significativas entre la proporción de hombres y mujeres que sufren el SI. La tabla 4 muestra estos resultados:

**Tabla 1:** Proporción de SI por género.

		Género	
		Mujer	Hombre
Infravalora sus capacidades (examen)	NO	38%	58%
	SI	62%	42%

*Test Chi-cuadrado <0,10*

Consideramos la variable infravalore (examen) SI, cuando la diferencia entre la nota que cree que sacará y la nota del examen es negativa, es decir, saca mejor nota de lo que piensa. Según el test chi cuadrado, esta diferencia es significativa al 10%.

## Resultados y conclusiones

Nuestro estudio se ha realizado con la muestra de estudiantes matriculados en la asignatura de Estadística del grado en GIB. Este grado tiene la nota de ingreso más alta de la Facultad de Economía de la Universitat de Valencia, por lo que los alumnos matriculados en este grado ya presentan una trayectoria exitosa en términos de desempeño académico. En este contexto, nuestros resultados muestran que sí que existen diferencias de género y actitudes propias del SI. Concretamente, observamos diferencias significativas entre hombres y mujeres en las expectativas acerca de su desempeño académico en la asignatura de Estadística. Es decir, las mujeres tienden a declarar expectativas más bajas de lo que realmente obtienen en sus resultados en la asignatura. Las mujeres en mayor medida que los hombres, tienden a infravalorar sus capacidades.

## Referencias bibliográficas.

---

Clance Pauline, Imes Suzanne 1978: ' The Impostor Phenomenon in High-Achieving Women: Dynamics and Therapeutic Intervention'. *Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 15(3), pp. 241–7.

Del Río, M. F., Strasser, K., & Susperreguy, M. I. (2016). ¿Son las habilidades matemáticas un asunto de género?: Los estereotipos de género acerca de las matemáticas en niños y niñas de kínder, sus familias y educadoras. *Calidad en la Educación*, (45), 20-53.

Gamboa Araya, R. (2012). ¿Equidad de género en la enseñanza de las Matemáticas?. *Revista Electrónica Educare*, 16(1), 63-78.

Hawley, K. (2019, June). I—What is impostor syndrome?. In *Aristotelian Society Supplementary Volume* (Vol. 93, No. 1, pp. 203-226). Oxford University Press.

Pérez-Tyteca, P., Martínez, E. C., Romero, L. R., & Martínez, E. C. (2011). Ansiedad matemática, género y ramas de conocimiento en alumnos universitarios. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 237-250.

Zafra, I. (2022). Alarma por la brecha de género educativa: la proporción de mujeres cae cada curso en Matemáticas, Informática y Tecnología. *El País*. 11/02/2022 <https://elpais.com/educacion/2022-02-11/alarma-por-la-brecha-de-genero-educativa-la-proporcion-de-mujeres-cae-cada-curso-en-matematicas-informatica-y-tecnologia.html>

### 3.1.11. CÓMO ENSEÑAR ANÁLISIS BASADO EN EL SEXO Y EL GÉNERO EN LA INVESTIGACIÓN: CASO APLICADO AL TRABAJO DE FIN DE GRADO EN CIENCIAS DE LA SALUD Y DE LA VIDA

*Irene Nogueira Ureña, (Universitat Pompeu Fabra y Universidad Autónoma de Barcelona, España);*

*Gema Revuelta de la Poza (Departamento de Medicina y Ciencias de la Vida, Universitat Pompeu Fabra, España).*

#### **Resumen:**

Aunque el análisis basado en el sexo y el género (*sex and gender based analysis - SGBA*) tiene un impacto positivo en investigación, la mayoría de los científicos nunca han recibido formación al respecto. Este estudio analiza el impacto de una intervención educativa en estudiantes que cursan el Trabajo de Fin de Grado (TFG) del área de ciencias de la salud y la vida en la Universitat Pompeu Fabra (UPF). Se realizó un seminario para Medicina (5º n=6, 6º n=12), Biología Humana (n=4) e Ingeniería Biomédica (n=26). Se evaluaron el conocimiento, la autoeficacia percibida y la intención de cambio. Las diferencias en conocimiento (media antes=4, después=4) no fueron significativas. La autoeficacia aumentó significativamente (pregunta A: media antes=7,50 después=9,00; B: antes=6,00, después=9,00; y C: antes=6,00 y después=8,00, todas  $p < 0,001$ ). La intención de cambio fue menor en hombres (44,44%) que en mujeres (85,71%) ( $p < 0,05$ ).

**Palabras clave:** análisis basado en el sexo y el género (SGBA), trabajo de fin de grado (TFG), currículo universitario.

#### **Objetivos**

El objetivo principal fue analizar el impacto de una intervención educativa sobre análisis basado en el sexo y el género (*sex and gender based analysis -SGBA*) en estudiantes de Medicina, Biología Humana e Ingeniería Biomédica de la Universitat Pompeu Fabra (UPF) que cursando el trabajo de fin de grado (TFG). En segundo lugar, evaluar la inclusión del SGBA dentro del currículo del TFG. En última instancia, establecer recomendaciones docentes para promover su integración en las ciencias de la salud y de la vida y contribuir a una enseñanza y producción científica más equitativa.

#### **Marco teórico**

Muchos investigadores introducen las variables de sexo (biológico) y género (sociocultural) en su investigación, ya que su importancia va en aumento (Schiebinger et al., 2016). Sin embargo, otros muchos todavía no las analizan adecuadamente (Nieuwenhoven y Klinge, 2010). La falta de SGBA empeora la reproducibilidad, aumenta la generalización errónea y tiene consecuencias potencialmente negativas para la salud (Tannenbaum et al., 2019). Tanto las diferencias como similitudes deben ser consideradas en la investigación y praxis posterior (Schiebinger & Schraudner, 2011; Tannenbaum et al., 2019). Denominaremos "análisis basado en el sexo y el género

(SGBA en inglés)" (CIHR, 2019) a esta forma de pensar, diseñar, investigar y comunicar ciencia, y como extensión de la "*sex and gender-based medicine (SGBM)*".

Las próximas generaciones deben concienciarse sobre ello. La literatura muestra diferentes experiencias educativas al respecto (Miller et al., 2016). Verdonk et al. (2005) establecieron objetivos docentes para evaluar la aplicación del SGBA dentro del cambio curricular en la Universidad de Radboud. En la remodelación curricular de la Charité-Universitätsmedizin, añadieron "Investigación" a los objetivos (Ludwig et al., 2015). Park et al. (2018) formaron a profesores y estudiantes sin conocimientos previos y mostraron un aumento significativo de la familiaridad con la SGBM. La literatura previamente también había descrito el deseo del estudiantado por incluir la SGBM en currículo universitario (Jenkins et al., 2016).

Sin embargo, la falta de experiencia y formación frena a los investigadores -y estudiantado- a la hora de aplicarlo (Nieuwenhoven y Klinge, 2010). Para ello, Tannenbaum et al. (2018) estudiaron el impacto del curso en línea del *Institute of Gender and Health* (IGH) del *Canadian Institutes for Health Research* (CIHR). Evaluaron el nivel de conocimiento, la percepción de autoeficacia y la intención de cambio de comportamiento. Todos aumentaron significativamente.

El avance se ha dado a nivel universitario (Buitendijk & Maek, 2015; Miller, 2015; Palmén et al., 2020), pero también europeo (CE, 2011; UE, 2016), canadiense (CIHR 2019) y estadounidense (McGregor et al., 2013; NIH, 2022). Así como legalmente. En España la Ley Orgánica 3/2007 promueve la igualdad efectiva (BOE, 2007) y fomenta su inclusión curricular. La Universidad del País Vasco (UPV/EHU) cuenta con una guía para integrar el sexo y el género en los Trabajos de Fin de Grado y Máster (Lobo, 2015). La UPF reportó una limitada integración de la perspectiva de género (UPF, 2016) y ha trabajado en mejorarlo (UPF, 2022), pero queda mucho camino (Ruiz-Cantero et al., 2019; Palmén et al., 2020; Verge & Cabruja, 2017). Llerena y Carrió (2020) estudiaron los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de las Naciones Unidas en Biología Humana. El Objetivo Cinco -Equidad de Género- estaba poco presente en el currículo universitario. Además, realizaron una formación exitosa sobre los ODS en investigación que resultó en su integración como recomendación en el currículo del TFG. Por ello, es importante formar en SGBA desde la formación universitaria (Lagro-Janssen, 2010). De hecho, el TFG suele ser la primera experiencia en investigación y por tanto una gran oportunidad para ello.

## Metodología

---

### *Análisis del currículo del Trabajo de Fin de Grado*

Se examinaron los currículos del TFG de Medicina, Biología Humana e Ingeniería Biomédica para evaluar la formación en SGBA.

### *Intervención educativa: un seminario*

Consistió en un seminario participativo de una hora adaptado de "*Online Training Modules: Integrating Sex & Gender in Health Research*" del CIHR. Los objetivos eran: 1) cómo utilizar el sexo y género y comprender su interacción, 2) identificar cómo integrarlos en la investigación, 3) definir y distinguir entre las variables relacionadas con

el género o el sexo, 4) valorar críticamente su integración en protocolos y publicaciones. También se envió un paquete de materiales y herramientas.

### *Participantes*

La Tabla 1 muestra los criterios de exclusión e inclusión. La Tabla 2 muestra la participación y agrupación por titulación. La UPF basa la información sobre el sexo en el Documento Nacional de Identidad (DNI) pero permite cambiarlo. Por ello, la Tabla 1 se basa en el sexo. En nuestro cuestionario, el sexo y el género contaban con una tercera opción para declarar otra identidad sin restricciones.

**Tabla 1.** Criterios de inclusión y exclusión

Inclusión	Exclusión
- 5º o 6º de Medicina, Biología Humana o Ingeniería Biomédica de la UPF - Matriculados en TFG (excepto en 5º Medicina)	- No responder al cuestionario antes y después del seminario
Ni inclusión ni exclusión	
- Visualización de vídeos introductorios a la SGBA - Encuesta de satisfacción	

**Tabla 2.** Características basales y participación

	Ingeniería biomédica	Biología humana	5º Medicina	6º Medicina
Grupo	Grupo uno		Grupo dos	
Total estudiantes; N	59	35	55	69
Sexo femenino (%)	40 (67,8)	28 (80,0)	38 (69,1)	43 (62,3)
Sexo masculino (%)	19 (32,2)	7 (20,0)	17 (30,9)	26 (37,7)
Inscripción inicial	34	5	8	13
Participación final; n (%)	26 (76,5)	4 (80,0)	6 (66,7)	12 (92,3)
% n final de N	44,06	11,43	10,90	17,39
Sexo femenino (%)	18 (69,2)	3 (75,0)	4 (66,7)	5 (41,7)
Sexo masculine (%)	8 (30,8)	1 (25,0)	2 (33,3)	7 (58,3)

### *Instrumentos de evaluación y análisis*

El cuestionario fue adaptado con permiso de Tannenbaum C et al. (2018) e incluía una encuesta de satisfacción. Las variables fueron: 1) nivel de conocimiento, 2) nivel de autoeficacia y 3) la intención de cambio. Cinco preguntas de elección múltiple midieron

el conocimiento. Tres preguntas del 1 al 10 midieron la autoeficacia para definir y distinguir entre sexo/género, reconocer cuándo son relevantes, y evaluar su integración/omisión. La intención de cambio se evaluó con una pregunta de sí/no. El cuestionario de satisfacción evaluó la dinámica, el contenido y la ponente. Todas las variables se analizaron primero entre el estudiantado y luego por grupo. El cuestionario de satisfacción se examinó por carreras. Además, se realizó un análisis por género.

### Discusión de datos y/o evidencias

Se inscribieron considerablemente más mujeres, ver Tabla 2; este fenómeno había sido reportado anteriormente (Jenkins et al., 2016). En cuanto a los currículos universitarios, se esperaba una falta de formación en la materia (Jenkins et al., 2016). Sólo Biología Humana lo recomendaba por un precedente (Llerena & Carrió, 2020). Coincidiendo con Tannenbaum et al. (2018) la autoeficacia aumentó significativamente y mostró menor dispersión, ver Tabla 3. Los resultados fueron consistentes para todo el estudiantado y grupos. Así, se mejoró la percepción de su capacidad para distinguir los conceptos de SGBA, cuándo aplicarlos y evaluarlos en la literatura (Tannenbaum, 2018). El nivel de conocimiento no fue significativo, pero mostró menor dispersión, ver Tabla 4. La mayoría mostraron intención de cambio respecto al SGBA. Solo hubo diferencias entre géneros en el Grupo Uno, donde más hombres no mostraron intención de cambio ( $p < 0,05$ ), ver Tabla 5. Además, el seminario fue muy bien valorado, ver Tabla 6, mostrando gran acuerdo con que el seminario formara parte del currículo – pregunta 9 –.

**Tabla 3.** Autoeficacia analizada para todo el estudiantado ( $n=48$ ) presentada por preguntas A, B, and C. \* $p < 0,001$

Nivel de autoeficacia						
	Pre-seminario		Post-seminario		z	p
	Media	IQR	Media	IQR		
Pregunta A	7,50	3,00	9,00	1,75	-5,24	<0,001*
Pregunta B	6,00	2,75	9,00	1,00	-5,51	<0,001*
Pregunta C	6,00	2,75	8,00	1,75	-4,911	<0,001*

**Tabla 4.** Conocimiento analizado para todo el estudiantado ( $n=48$ ), Grupo Uno ( $n=30$ ) y Grupo Dos ( $n=18$ ). \* $p < 0,001$

Nivel de conocimiento						
	Pre-seminario		Post-seminario		z	p
	Media	IQR	Media	IQR		
Todos	4,00	2,00	4,00	2,00	-1,015	0,310
Grupo Uno	5,00	3,00	4,00	2,00	-0,354	0,723
Grupo Dos	4,00	1,25	4,00	1,00	-1,198	0,231

Intención de cambio analizada por género en el Grupo Uno (hombres y mujeres). p = 0,019\*

		Hombres (%)	Mujeres (%)	Total (%)	p
Intención de cambio	No	5(55,56)	3(14,29)	8 (26,67)	0,019*
	Sí	4(44,44)	18(85,71)	22 (73,33)	
Total		9	21	30	

**Tabla 6.** Cuestionario de satisfacción analizado por carrera e ítem preguntado (P es el número de pregunta)

		P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9
5º, Medicina	6º Media	9,0	10,0	9,0	9,0	9,0	8,5	10,0	10,0	9,5
	IQR	2,0	0,25	1,0	1,0	2,0	4,0	1,0	1,0	1,0
Biología Humana	Media	9,5	8,5	9,0	9,5	8,00	8,5	10,0	9,5	10,0
	IQR	1,0	1,75	1,5	1,0	2,25	1,0	0,75	1,75	0,75
Ingeniería Biomédica	Media	9,0	10,0	10,0	10,0	9,00	7,00	9,00	10,0	10,0
	IQR	1,0	1,0	1,0	1,0	2,00	4,00	1,00	2,0	2,0

## Resultados y conclusiones

La formación en SGBA beneficia al estudiantado y contribuye a mejorar la calidad del TFG. El seminario reforzó positivamente la percepción de autoeficacia en el tema, y la mayoría manifestó su intención de integrarlo en un futuro. Además, la formación fue muy bien valorada. También supuso la primera experiencia hacia la integración de la perspectiva de género en ciencias de la salud y de la vida en la UPF. Tal como Verdonk et al. (2005) y Clever K. et al. (2020) destacan, en el proceso de integración de la perspectiva de género, una "persona desencadenante" o "agente de cambio", así como el apoyo institucional son factores facilitadores. De hecho, los alumnos valoraron muy positivamente a la ponente y la implicación de los coordinadores de la asignatura y el Decano. La experiencia de este estudio remarca la conveniencia de que en un futuro se ofrezca una formación en SGBA durante el TFG y además se tenga en cuenta la guía SAGER para evaluar la integración del sexo y el género en el TFG (Heidari et al., 2016).

## Referencias bibliográficas

- Buitendijk S, Maes K. (2015). *Gendered Research and Innovation: Integrating Sex and Gender Analysis into the Research Process*. League of European Research Universities (LERU). Vol 18.
- Clever K, Richter C, Meyer G. (2020). Current approaches to the integration of sex- and gender-specific medicine in teaching: a qualitative expert survey. *GMS Journal for Medical Education*. 37(2).
- Directorate-General for Research and Innovation. (2011). *Toolkit gender in EU-funded research*. European Commission (EC).
- European Institute for Gender Equality. (2016). *Gender Equality in Academia and Research - GEAR tool*. European Union (EU).

- Heidari S, Babor TF, De Castro P, Curno M. (2016). Sex and Gender Equity in Research: rationale for the SAGER guidelines and recommended use. *Research Integrity and Peer Review*. 1:2.
- Canadian Institutes for Health Research (CIHR). (2019). *How to integrate sex and gender into research*. <https://cihr-irsc.gc.ca/e/50836.html>
- Jenkins MR, Herrmann A, Tashjian A, Ramineni T, Ramakrishnan R, Raef D, Rokas T, Shatzer J. (2016). Sex and gender in medical education: a national student survey. *Biology of Sex Differences*. 7(Suppl 1):45.
- Lagro-Janssen T. (2010). Gender and sex: issues in medical education. *GMS Zeitschrift für medizinische Ausbildung*. 27(2).
- Lobo C. (2015). *Aplicación del enfoque de género en proyectos de TFG y TFM*. Universidad del País Vasco (UPV).
- Boletín Oficial del Estado (BOE). Num 71. (2007). *Ley orgánica 3/2007 para la igualdad efectiva de hombres y mujeres*.
- Llerena M, Carrió M. (2020). Towards a more sustainable university. Exploring PBL-SDG innovative strategies to contribute to the sustainable development. Universitat Pompeu Fabra (UPF).
- Ludwig S, Oertelt-Prigione S, Kurmeyer C, Gross M, Grüters-Kieslich A, Regitz-Zagrosek V, Peters Harm. (2015). A Successful Strategy to Integrate Sex and Gender Medicine into a Newly Developed Medical Curriculum. *Journal of Women's Health*. 24(12):996-1005.
- McGregor AJ, Templeton Kimberly, Kleinman MR, Jenkins MR. (2013). Advancing sex and gender competency in medicine: sex and gender women's health collaborative. *Biology of Sex Differences*. 4:11.
- Miller VM, Kararigas G, Seeland U, Regitz-Zagrosek V, Kublickiene K, Einstein G, Casanova R, Legato MJ. (2016). Integrating topics of sex and gender into medical curricula – lessons from the international community. *Biology of sex differences*. 7(Suppl1):44.
- Nieuwenhoven L, Klinge I. (2010). Scientific Excellence in Applying Sex- and Gender-Sensitive Methods in Biomedical and Health Research. *Journal of Women's Health*. 19(2):313-321.
- Objectius de desenvolupament sostenible*. (2022). Universitat Pompeu Fabra. <https://www.upf.edu/en/web/wellbeing/objectius-de-desenvolupament-sostenible>
- Palmén R, Arroyo L, Müller J, Reidl S, Caprile M, Unger M. (2020). Integrating the gender dimension in teaching, research content & knowledge and technology transfer: Validating the EFFORTI evaluation framework through three case studies in Europe. *Evaluation and Program Planning*. 79:101751.
- Park SM, Kim N, Paik H. (2018). Experiences with a graduate course on sex and gender medicine in Korea. *Journal of Educational Evaluation for Health Professions*. 15:13.

- Pla Estratègic*. (2016). Universitat Pompeu Fabra (UPF). <https://www.upf.edu/web/plaestrategic>
- Ruiz-Cantero M, Tomás-Aznar C, Rodríguez-Jaume M, Pérez-Sedeño E, Gasch-Gallén Á. (2019). Agenda de género en la formación en ciencias de la salud: experiencias internacionales para reducir tiempos en España. *Gaceta Sanitaria*. 33(5):485-490.
- Sex/Gender Influences in Health and Disease*. (2022). Office of Research on Women's Health - National Institutes of Health (NIH). <https://orwh.od.nih.gov/sex-gender/sexgender-influences-health-and-disease>
- Schiebinger L, Schraudner M. (2011). Interdisciplinary Approaches to Achieving Gendered Innovations in Science, Medicine, and Engineering1. *Interdisciplinary Science Reviews*. 36(2):154-167.
- Schiebinger L, Leopold SS, Miller VM. (2016). Editorial policies for sex and gender analysis. *The Lancet*. 388(10062):2841–2842.
- Tannenbaum C, Hoof K Van. (2018). Effectiveness of online learning on health researcher capacity to appropriately integrate sex, gender, or both in grant proposals. *Biology of Sex Difference*. 9:39.
- Tannenbaum C, Ellis RP, Eyssel F, Zou J, Schiebinger L. (2019 Nov). Sex and gender analysis improves science and engineering. *Nature*. 575(7781):137–46.
- UPF Igualtat*. (2022). Universitat Pompeu Fabra. <https://www.upf.edu/web/plaestrategic>
- Verdonk P, Mans LJL, Lagro-Janssen ALM. (2005). Integrating gender into a basic medical curriculum. *Medical Education*, 39(11):1118-1125.
- Verge T, Cabruja Ubach T. (2017). *La perspectiva de gènere en docència i recerca a les universitats de la xarxa vives*. Situació actual i reptes de futur. Xarxa vives d'universitats.

### 3.1.12. LAS PERCEPCIONES FEMENINAS JUVENILES DE LOS COMPORTAMIENTOS Y LAS ACTITUDES MACHISTAS EN EL ÁMBITO DE LA FORMACIÓN SUPERIOR CIENTÍFICA Y TECNOLÓGICA DE LA UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO. ¿QUÉ OCURRE EN NUESTRAS AULAS?

*Irene Martín Tirado (Sociología, Universidad del País Vasco, España)*

#### **Resumen:**

El objeto de estudio, son las percepciones femeninas juveniles de los comportamientos y las actitudes machistas en el ámbito de la formación superior científica y tecnológica de la Universidad del País Vasco, en adelante, la UPV/EHU de las alumnas de entre 18 y 29 años, de los grados de la Facultad de Ciencia y Tecnología, del campus de Leioa, Bizkaia. El objetivo general es determinar si existen y los objetivos específicos son en qué medida y qué agentes sociales las llevan a cabo.

Se considera interesante abordar el análisis de las diferencias, posibles orígenes y consecuencias de las estas problemáticas, estableciendo relaciones con estudios realizados en los ámbitos territoriales, locales, regionales, estatales u europeos (Leiva, 2003).

Se analiza sus opiniones y sus creencias de su futuro laboral, en el actual mercado industrial tan altamente masculinizado, en el que aspirar a competir.

Además de las conclusiones, se aportan propuestas de mejoras destinadas a la Dirección para la Igualdad de la UPV/EHU. La problemática en este sentido, es que este departamento, no puede intervenir en cada comentario sexista, paternalista..., que han sido interiorizado como normales por parte del profesorado masculino y de los compañeros de estudios de las alumnas. La sensibilización y concienciación, se quedan en la teoría, ya que no se realizan seguimientos regulares ni a largo plazo de las actuaciones igualitarias.

**Palabras clave:** Percepción, sensibilización, intervención y normalización.

#### **Marco teórico, con la discusión de datos y/o evidencias.**

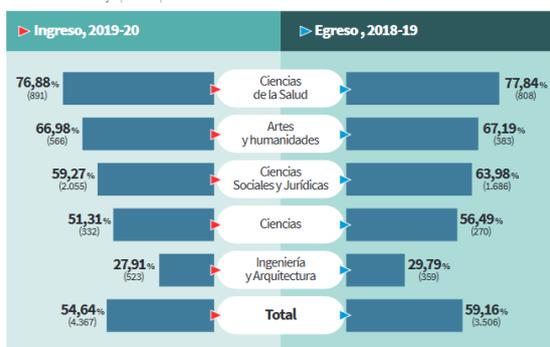
La perspectiva del enfoque es, desde las ciencias sociales, con el que se pretende analizar qué relaciones sociales, pueden existir, en al ámbito de la educación superior de la ciencia y la tecnología. Más allá de la transferencia, como adquisición de los conocimientos para la obtención de una titulación, las relaciones de poder antropocéntricas, se reproducen también desde las estructuras de enseñanza y grupo de estudiantes de compañeros y compañeras de asignaturas presenciales y continuas.

La UPV/EHU, no actualiza sus datos del número de personas matriculadas en la Facultad de Ciencia y Tecnología, segregados por titulaciones y sexo desde el curso 12/13. Los últimos datos segregados, se publicaron a través del Informe de la Dirección para la Igualdad de la propia universidad titulado *Igualdad en Cifras 2021*.

A continuación, se reproducen dos de sus gráficas:

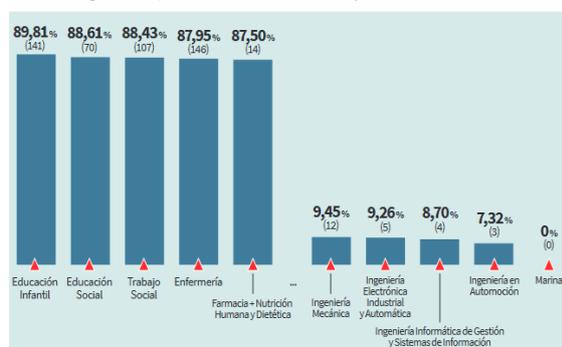
## Ingreso y egreso

Distribución de la mujer por campo científico



## Ingreso por grados

Selección de los grados más representativos de la feminización, elevada y reducida, 2019-20



Las mujeres no son una minoría en los grados científicos ni tecnológicos de la UPV/EHU, pero en los siguientes niveles, se reducen al 48,98% en los másteres. A pesar de que el 62,71% de las tesis doctorales hayan sido leídas por doctorandas, el porcentaje de profesoras titulares es de 45,01% y de catedráticas sólo el 26,03%. En contraposición, la mayor representación femenina es el 72,73% de profesoras ayudantes. En la distribución de cargos de por sexo, las mujeres, mayoritariamente, con un 56,10%, ocupan posiciones intermedias, como vicedecanas y subdirectoras, pero sólo hay seis decanas de las diecinueve posibles en la UPV/EHU.

La investigación, *La cultura de la igualdad de oportunidades en el tejido universitario europeo*, (Lorenzo, 2013), es liderada por el grupo de investigación Interdisciplinar en Docencia Universitaria, de la Universidad de Alicante. Las conclusiones instan a una revisión de las políticas institucionales en el tejido universitario español que promueva oportunidades más efectivas y sostenida participación legítima en la comunidad universitaria, pero siempre desde la perspectiva docente, que coincide con el “*Análisis prospectivo del androcentrismo académico, de Género y Derecho de la UE*”, de Bautista-Hernández de 2018.

Existe un sesgo favorable a lo androcéntrico en la estructura de investigación científica, dado que en las universidades españolas los proyectos de investigación están siendo dirigidos en un 70% por hombres frente a un 30% gestionados por mujeres (Lara, 2006).

Cada profesora es indispensable, en particular, para distanciarse de los patrones mentales masculinos (García de León y García, 2001), ya que estos son los reproductores de las situaciones de discriminación vigentes en la academia: “*Como propuestas de futuro para conseguir una igualdad plena propongo un cambio de mentalidad en algunos sectores de la sociedad, pero, sobre todo, unas mujeres que no intenten reproducir los esquemas de ambición y exclusividad profesional masculina, pero que tampoco sitúen la maternidad por delante de todo.*” Se considera que prosigue prevaleciendo una visión masculina de la ciencia en las líneas de investigación (Harding, 1998) y que, en suma, falta una perspectiva femenina que interese a las académicas en este ámbito.

La patente infrarrepresentación de las mujeres en la ciencia y en la tecnología hace necesario dimensionar explícitamente la producción científica femenina y su prestigio profesional. *El fomento de las publicaciones de las científicas e ingenieras y su inserción*

en grupos de investigación de excelencia logrará remontar la diferencia de género y dará la visibilidad a la obra de las mujeres (Bank, 2007).

Antes de llegar a cursar estudios superiores universitarios, se sobrevive a la adolescencia. Hay numerosos estudios, en los que se revela el aumento del número de casos de violencias machistas denuncias, *"Lo que está claro es que cada vez hay mayor conciencia y se está detectando más porque hay una mayor sensibilización. ¿Hay más violencia que antes? No lo sabemos"*, argumenta Carmen Ruiz, socióloga y autora del "Voces tras los datos. Una mirada cualitativa de la violencia de género en adolescentes", de 2016.

Explica en 2018, María Antonia Caro, educadora social y coordinadora del programa Por los Buenos Tratos, de la ONG Acción En Red: *"Hay violencia en la juventud y perviven los comportamientos machistas y sexistas, por supuesto, pero no podemos dejarnos llevar por alarmas sociales si queremos afinar en el diagnóstico."*

"Género, Vivencias y Percepciones sobre la Salud" (Mejías, 2021), es un estudio sociológico sobre percepciones, vivencias y conductas que reflejan el estado de salud, bienestar y malestar de la población joven, realizado por la Fundación de Mutua Madrileña y la Fundación AntiDrogas. Entre sus conclusiones está la enorme percepción de brecha de género, pues más de la mitad de los y las jóvenes, el 56% considera que la desigualdad entre sexos sigue siendo "grande" o "muy grande" en toda la población. Algo menor, el 44% cuando se les pregunta exclusivamente por la percepción de desigualdad entre la gente joven.

## Metodología

---

Se realiza a través de la metodología cualitativa, con dos grupos focales de discusión, de tres personas, durante una hora y sin ofrecer ningún tipo de compensación. La contactación se ha realizado a través de "la fuerza de los vínculos débiles" (Granovetter, 1973). En concreto, se ha preguntado a través de las redes sociales virtuales de la propia universidad a las alumnas de esta la Facultad de Ciencia y Tecnología y con amistades entre las alumnas de la Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación.

Se lleva a cabo con las pautas de las ciencias sociales, con la firma de un consentimiento informado previo, la grabación en audio y la protección del anonimato, minimizando el miedo a represarías por su participación.

Se incluye a las que hayan teniendo o estuvieran realizando sus prácticas no laborales dentro del marco del convenio de la UPV/EHU y las primeras experiencias laborales en su sector y a mujeres no heterosexuales, para analizar si existen persecuciones similares o homofóbicos, como una forma más de violencia machista.

Se han transcritto las aportaciones más interesantes para su ejemplificación, de los resultados obtenidos en cada grupo focal y se dispone de toda la grabación para un posible análisis más exhaustivo de dada la importancia según las entonaciones, eufemismos y los silencios discursivos (Callejo, 2002).

## Resultados y conclusiones

---

Dos de los perfiles entrevistados y partes de sus transcripciones:

Magdalena, del 97, de Biotecnología en castellano;

*Indignarme para mí misma y asumirlo como normal, sino quieres volverte loca, porque si dices algo, parece que la loca eres tú, “no es para tanto”. Yo sé que sí, pero al final, sino llega a más, lo dejas correr, por muchas veces que sean, por salud mental y por qué termino pensando, a ver, si ellos tienes razón y no es para tanto.*

Cistina, del 99, de Biología en euskera;

*No sé si son comentarios machistas por que los comentarios no son por ser mujer, sino que son comentarios a mujeres, sólo a mujeres, así que no lo sé. Cuando lo hablo con mis amigas sí, pero en ese momento, no me conviene reaccionar a la defensiva, van a ser mis compañeros durante varios años más.*

Algunas de las conclusiones son:

Se perpetúan los estereotipos de género heteronormativos asociados a la capacidad de ejercer ciertas profesiones, recibiendo en varios casos cuestionamientos desde el entorno familiar por escoger ingresar a los grados científicos y tecnológicos.

De la misma forma, se siguen reproduciendo actitudes paternalistas asociadas a su género y de condescendencia por su juventud, es decir por *edadismo* (Levy, 2002).

Las alumnas jóvenes han normalizado que actitudes machistas, que las infravaloren o las traten como personas de inferiores capacidades intelectuales asociadas a su género y no a sus notas objetivas. Cuando se procedan por parte de los docentes, se asume que es por un factor cultural, dada su elevada edad y su elevada posición de autoridad y de poder en la UPV/EHU, ya que se considera “*que lo ha aprendido todo*”. Estas actitudes son percibidas muy negativamente, cuando proceden de sus compañeros, al ser su grupo social afín o por los compañeros o el jefe de las prácticas no laborales, ya que es este, su contexto laboral futuro a corto plazo.

Esta actitud, consideran las alumnas que legitima a sus compañeros a realizar comportamientos y actitudes similares, con más sutileza, pero sabiendo que no les van a sancionar ni reprochar nada por parte del profesorado, porque ellos hacen lo mismo. Se cumplen así los tres requisitos oportunidad, medios y la ausencia de guardianes capaces de la Teoría de las actividades cotidianas (Coehn y Felson, 2018).

La UPV/EHU, como institución las alumnas jóvenes, no la perciben como un agente social capaz de garantizar sus derechos. Con respecto a la Dirección para la Igualdad de la UPV/EHU, no se considera ni accesible ni cercana sobre todo a las alumnas. Desconocen la ubicación de la oficina, los servicios que ofrece, la difusión que tienen. Consideran que sólo es para los casos graves, entendiéndolos como las agresiones físicas o psicológicas, como por ejemplo las violaciones o acosos.

Los comportamientos y actitudes que acontecen en el seno de la formación universitaria son uno de los reflejos de una realidad social mucho más amplia y compleja. No se puede pretender solucionarlos sólo desde una institución o en el trascurso de la realización de los estudios de un grado, postgrado y/o doctorado, pero no se puede y debe ignorar que la institución de la UPV/EHU, debe asumir su parte de responsabilidad en algunos de los orígenes de estos y tomar medidas para prevenirlos, identificarlos y sancionarlos si fuera necesario, tanto en el alumnado como en el profesorado o en las prácticas no laborales.

Algunas de las propuestas de mejora resumidas para la Dirección para la Igualdad de la UPV/EHU son las siguientes:

La creación de espacios afines de diálogos seguros para mujeres, diferenciados en los tres colectivos educativos, alumnas, docentes e investigadoras y empleadas de administración y servicios, con la finalidad de compartir experiencias personales, para “desahogar” el desgaste mental y poder analizar si las acciones y comportamientos son denunciables.

No se plantean más cursos que ya se imparten por la Dirección para la Igualdad, sino una un foro presencial, online o telemático, o incluso con dos opciones más modernas, que son, a través de un perfil propio de Twitter o Instagram o a través de una línea de mensajería instantánea por Telegram y/o WhatsApp, al que se puedan enviar como primera instancia o como forma inicial de contactación, de forma anónima o con datos personales, las experiencias sufridas, para solicitar consejos u otros servicios de la Dirección para la Igualdad de la UPV/EHU.

Además de la educación en igualdad, en teoría transversal en los planes docentes de los grados universitarios, se propone realizar estudios para la recogida regular de las percepciones entre las alumnas jóvenes de grado postgrado y doctorando, para detectar las actitudes machistas interiorizadas como normales, con la intención de prevenirlas limitarlas y sancionarlas.

La realización de cursos de concienciación y sensibilización obligatorios para el profesorado, máximo cada cinco años y revisar los planes docentes con perspectivas de género, en los que se pueda incluir que, por ejemplo, en los casos de posibles discriminaciones al alumnado, se puedan realizar los exámenes con un sistema de clasificación anonimizado, en el que se sustituye el nombre de las personas que se examinan por un código alfanumérico, como en la actual EBAU o por un código de barras como en los exámenes que se realizan en la actualidad en la Universidad Nacional Española a Distancia, la UNED.

Aumentar los referentes femeninos en los grados científicos y tecnológicos, es una propuesta que se obtendría mediante la participación de profesoras de clases magistrales y directoras de tesis, que, en la actualidad, sólo representan un 22,88% para disminuir la percepción del techo de cristal irrompible y el suelo pegajoso (González y Pau, 2011).

### Algunas de las referencias bibliográficas.

Bank, B. J. Delamont, S. y Marshall, C. (2007). *Gender and education: An encyclopedia*, vols. I y II. Nueva York: Greenwood Publishing Group.

Bautista-Hernández, A. (2018, 5 y 6 de julio). *Género y Derecho de la Unión Europea: Análisis prospectivo del androcentrismo académico* [Comunicación]. CIMIE-18: Zaragoza, Aragón, España: AME editorial.

Borraz, M. (2018). Los jóvenes "son cada vez más machistas" y "vivimos un retroceso": una alarma social sin evidencias. *Eldiario.es*.

Coehn, L. E., y Felson, M. (2018). Cambio social y tendencias en la tasa de criminalidad: Un enfoque desde las actividades cotidianas. *Revista de Derecho Penal y Criminología*, 20, pp. 359-369.

- González, O. T., y Pau, B. (2011). Techo de cristal y suelo pegajoso. La situación de la mujer en los sistemas alemán y español de ciencia y tecnología. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad-CTS*, 6(18).
- Harding, S. (1998). Women, science, and society. *Science*, 281(5383), pp. 1591-1600.
- Lara, C. (Ed.). (2006). *El segundo escalón: desequilibrios de género en ciencia y tecnología*. Sevilla: ArCibel editores.
- Leiva, M. (2003). Breve análisis de las políticas de juventud. *Psychosocial Intervention*, 12(2), pp. 143-151.
- Lozano Cabezas, I., Iglesias Martínez, M. J., & Martínez Ruiz, M. Á. (2013). La cultura de la igualdad de oportunidades en el tejido universitario europeo. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía (RIIEP)*, 2013, 6(2) pp. 31-59.
- Mejías, E. (2021). *Género, vivencias y percepciones sobre la salud*. Madrid: Fundación AntiDrogas.
- UNED (2021). *Normas de exámenes*.
- UPV/EHU (2020). *Igualdad en cifras, 2019*. Dirección para la Igualdad de la UPV/EHU.
- UPV/EHU (2021). *Preguntas frecuentes 2021: Evaluación para el Acceso a la Universidad (EAU)*.

## 3.2. EXPERIENCIA EDUCATIVA:

### 3.2.1. MUJERES EN ACCIÓN: REFLEXIONES Y ACCIONES PARA UN LENGUAJE INCLUSIVO DE GÉNERO EN LA FACULTAD DE TRABAJO SOCIAL

*Begoña Leyra Fatou,*

*Silvia Patricia Cury, Patricia Jara Calaforra Faubel,*

*Carmen María Roncal Vargas*

*María Susana Palomo Pérez*

*(Facultad de Trabajo Social, Universidad Complutense de Madrid, España)*

#### **Resumen**

Esta ponencia presenta un proyecto de innovación educativa desarrollado en la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Complutense de Madrid durante el curso académico 21-22. La finalidad de esta experiencia es la construcción de líneas estratégicas para la inclusión de la perspectiva de género en el ámbito docente, investigador y de gestión en esta Facultad; siendo un elemento básico la incorporación del lenguaje inclusivo en las diferentes materias y titulaciones que se imparten.

Sin haber finalizado el proyecto, observamos cambios en algunas asignaturas obligatorias y optativas, así como en el marco general de la Facultad que sigue las indicaciones para un lenguaje inclusivo del Instituto de Ciencias de Materiales de Madrid del CSIC.

Los resultados de estas acciones nos conducen a seguir trabajando por la incorporación del lenguaje inclusivo y romper un lenguaje reflejo de la historia de la humanidad que ha invisibilizado tradicionalmente a mujeres y niñas.

**Palabras clave:** lenguaje inclusivo, feminismo, Trabajo Social, igualdad de género.

#### **Objetivos**

---

El **objetivo general** del proyecto en el que se enmarca la presente ponencia es “Incluir la perspectiva de género en la investigación académica y en la docencia (transversalidad) dentro de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Complutense de Madrid (FTS-UCM) (España)”.

Los **objetivos específicos** planteados dentro del proyecto serían los siguientes:

1. Conocer el grado de implantación de la perspectiva de género en la docencia en la FTS de la UCM.
2. Realizar un análisis de la realidad en el área de género de la FTS (DAFO de género).
3. Promover, impulsar y promocionar acciones de sensibilización y prevención de desigualdad y violencia con intervenciones adecuadas ante posibles casos en el contexto de la FTS.
4. Visibilizar acciones de sensibilización y prevención de desigualdad más allá del entorno de la Facultad, externalizando la información gracias a las TIC.
5. Incluir el enfoque de género y el lenguaje inclusivo en las diferentes materias (transversalidad) de la FTS.

6. Establecer cauces de colaboración interinstitucional para promover e impulsar las políticas de igualdad en la FTS.
7. Formar y sensibilizar en igualdad y prevención de violencia a todo el personal de la Facultad, mediante planes coeducativos y de un currículo sin sesgos de género.
8. Potenciar la alianza entre mujeres para conseguir un cambio social, mediante el apoyo mutuo, que genere relaciones positivas (sororidad).
9. Incluir, en la medida de lo posible, aspectos de género en el Reglamento Interno de la FTS, con posibilidad de crear un reglamento de actuación.

Para la presente ponencia, y debido a las limitaciones de espacio, nos focalizaremos en el objetivo 5, que propone “Incluir el enfoque de género y el lenguaje inclusivo en las diferentes materias (transversalidad) de la FTS”, analizando las particularidades específicas de la aplicación de este como un eje fundamental en la incorporación del enfoque de género de manera transversal a todos los ámbitos pretendidos en el mencionado proyecto.

## Introducción

---

La ponencia que aquí se presenta está enmarcada en un proyecto Innova-Gestión (financiado por el Vicerrectorado de Calidad de la UCM) desarrollado en la FTS de la UCM durante el curso académico 2021-2022 titulado: *“Mujeres en acción: construcción de líneas estratégicas para la inclusión de la perspectiva de género en el ámbito docente, investigador y de gestión en la FTS de la UCM”* y que servirá de punto de partida para la reflexión conjunta dentro del Congreso y de manera específica en el Ámbito de Experiencias e investigaciones sobre educación para la igualdad en la Educación Terciaria/Universitaria.

Dentro las propuestas para la erradicación de los sesgos de género y la violencia contra las mujeres en el ámbito universitario, realizadas por Megías-Bas (2019), es la incorporación de lenguaje no sexista, por parte de toda la comunidad educativa, incluyendo al alumnado. Recoge y propone el uso del lenguaje inclusivo hablado y escrito, en todos los documentos y formatos, ya sea plataformas virtuales o páginas web.

De acuerdo a esta propuesta y a partir de este proyecto, como grupo de profesoras de la FTS sensibilizadas ante la igualdad de género, consideramos que es fundamental nuestra implicación, participación y responsabilidad ética y social en la formación de personas concienciadas y comprometidas en esta área. Es por ello que la docencia y formación en igualdad de género se constituye como elemento esencial para generar conciencia crítica entre el alumnado de la Facultad para que puedan, a su vez, desarrollar una ética feminista que organice una relación de ayuda y unas prácticas profesionales que pongan en primer plano la perspectiva de género y la igualdad en derechos humanos.

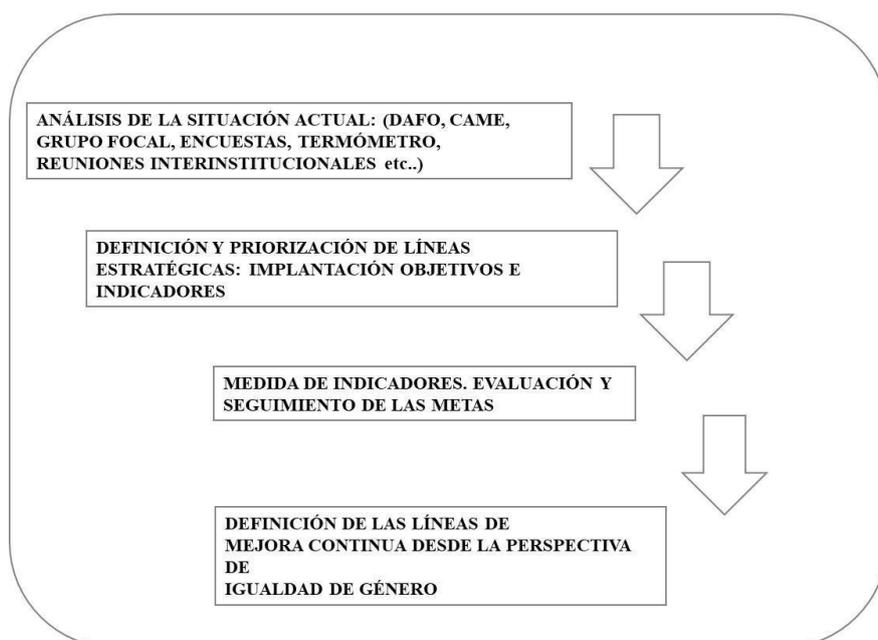
El Trabajo Social es una disciplina y una profesión que abogan por la justicia social. Así, en el reconocimiento del género como barrera estructural que contribuye a la perpetuación de las desigualdades, la discriminación y la opresión, es donde surge la necesidad, para detectar la integración de la perspectiva de género en aquellas actividades propias del profesorado en la FTS, como son la docencia y la investigación. Como señala Alberdi (1999, p.16) “la perspectiva de género ayuda a entender la vida de las mujeres a la vez que deja de considerarla como consecuencia necesaria de la naturaleza. Con ella es posible comprender la opresión, la

desigualdad, el olvido en que se ha tenido a las mujeres como formas socialmente específicas de relaciones de poder en las que el género de los individuos aparece como categoría fundamental de identidad social”. El Trabajo Social se describe como una profesión dominada por las mujeres, pero en la que los hombres ocupan de forma desproporcionada los puestos de responsabilidad (Hicks, 2015), es decir, como manifiesta McPhail (2004, p. 323) “el Trabajo Social se describe más correctamente como una profesión de mayoría femenina y dominada por los hombres”. Por todo ello surge la necesidad de aplicar de manera transversal una perspectiva de género en la FTS como eje central de este trabajo y como un posicionamiento político e institucional que mira hacia el futuro.

## Metodología

El proyecto general ha contemplado fases a corto, medio y largo plazo, de acuerdo con el objetivo general planteado. Por ese motivo, se presenta una metodología que ha hecho uso de técnicas de investigación cualitativas y cuantitativas que nos han permitido abordar en primer lugar, el diagnóstico de la situación actual en la FTS en relación a la presencia de la perspectiva de género, tanto en lo que respecta a la investigación como a la docencia; y en segundo lugar, al diseño de líneas estratégicas por áreas de sensibilidad y conocimiento. Por último, dado que una de las fases más importantes en el proyecto ha sido la evaluación y el seguimiento del grado de cumplimiento de los objetivos, se han propuesto dentro de la metodología la elaboración de indicadores. Esto ha permitido, con un enfoque sensible al género, obtener información sobre el grado de desarrollo del proyecto y sobre la idoneidad de incorporar nuevas acciones o de modificar algunas de las planteadas al inicio del propio proyecto tal y como se muestra en la siguiente figura, en referencia a la metodología empleada para el cumplimiento de todo el proyecto. Al pie, describimos también la metodología utilizada para alcanzar el Objetivo específico 5, objeto de esta comunicación.

Figura 1. Metodología y el Proceso de Mejora Continua del proyecto



Fuente: Elaboración propia, 2021

En relación con el Objetivo 5, la metodología empleada ha supuesto llevar a cabo, en primer lugar, una revisión de materiales en las asignaturas impartidas por las docentes de nuestro equipo multidisciplinar de trabajo, de las guías docentes, del contenido de la página web de la Facultad y del Reglamento de Régimen Interno de la Facultad.

Esta metodología ha sido posible gracias a la composición de nuestro equipo de trabajo, que abarca diferentes áreas de conocimiento, además de la del Trabajo Social y que imparten diversas materias obligatorias y optativas. Además, las y los docentes involucradas tienen docencia en másteres y cursos de doctorado, o cursos de formación, lo que ha supuesto también el acceso a los materiales de diferentes asignaturas dentro de la Facultad de Trabajo Social. Al mismo tiempo, una de las integrantes del equipo del Objetivo 5 pertenece al equipo decanal, lo que nos ha facilitado el acceso a los documentos institucionales y de gestión, que también hemos revisado.

## Resultados y discusión

---

Los principales resultados reflejan cambios realizados en varias de las asignaturas obligatorias y optativas del Grado en Trabajo Social, así como de cambios en el marco general de nuestra Facultad, que, por la naturaleza de la disciplina, ha sido sensible y activa desde hace años en el esfuerzo por utilizar un lenguaje inclusivo de género.

Un primer resultado es la página Web de la Facultad, en la que puede observarse que se han intentado seguir, en todos los documentos, las indicaciones para un lenguaje inclusivo del Instituto de Ciencias de Materiales de Madrid, del CSIC<sup>24</sup>, y que detallamos a continuación:

- Utilización de términos neutros. Uso de las palabras persona y personal: El alumnado, la Dirección, la Gerencia, las personas asistentes, responsables, etc.
- Con sustantivo de género neutro o verbos evitar el artículo o utilizar términos genéricos: Quien, cada, cualquier y utilizar adjetivos neutros como diferente (en vez de distinto), ilustre (en vez de distinguido), etc.
- Se evita la utilización de términos masculinos innecesarios: todos, nosotros, sustantivos que puedan entenderse en el contexto (investigadores, candidatos,...). Escribir la frase destacando la acción y no a las personas.
- Desdoblar el masculino y el femenino: los investigadores e investigadoras.
- Uso limitado de @

Al mismo tiempo, nuestro grupo de trabajo ha revisado y hecho las correspondientes aportaciones para el uso de un lenguaje inclusivo de género a la redacción del nuevo Reglamento de Régimen Interno de la Facultad, si bien este documento se encuentra pendiente de revisión y aprobación por la Junta de Facultad.

---

<sup>24</sup> Es preciso indicar que también se han seguido otras directrices internacionales que recomiendan el uso de lenguaje inclusivo de manera transversal, aunque de manera concreta se ha utilizado la referencia indicada.

Los diferentes cambios, aportaciones y acciones innovadoras realizadas, o que se están realizando en las asignaturas que impartimos, durante este curso 2021-2022.

- Se han comenzado a utilizar en clase, en mayor medida, ejemplos en los que las mujeres adquieren un papel protagonista, en los que analizamos diferentes supuestos y hechos, observando la situación de opresión en la que viven muchas mujeres y los roles impuestos culturalmente.
- Se ha incorporado a las propuestas de Guías Docentes para el próximo curso académico la bibliografía obligatoria de cada asignatura utilizando nombres y apellidos, en lugar de las iniciales, visibilizando de este modo el trabajo de mujeres autoras.
- Se han incorporado en algunas asignaturas ejercicios y actividades que incorporan un enfoque de género, como tareas y debates con la presencia de docentes invitadas expertas en feminismo, poniendo el acento en la toma de conciencia y sensibilización de la situación de las mujeres y la necesidad de utilizar un lenguaje inclusivo, reconociendo su alta capacidad performativa.
- Modificación de los contenidos de las diapositivas de las presentaciones en clase, evitando en todo momento el uso de un lenguaje sexista.
- Inclusión de “La perspectiva de género en el lenguaje y la comunicación” con ejercicios de análisis de cuentos Disney.
- Se ha aportado al estudiantado material de guías de lenguaje no sexista a través del campus virtual.
- Se ha modificado el lenguaje oral en el que se dictan las clases utilizando en todo momento, y en la medida de lo posible, un lenguaje inclusivo de género.

A lo largo del proyecto se han encontrado una serie de facilitadores para el desarrollo del mismo han sido el clima de la facultad y la condición social implícita de todo el personal. Pero, principalmente, se destaca la buena disposición por parte del profesorado en cuanto al acceso y revisiones de los materiales de las asignaturas, guías, realizando las modificaciones necesarias para su correcta aplicación; además de llevarlo a la práctica diaria en el aula en su docencia como en la comunicación con su alumnado.

Todas estas acciones se encuentran realizadas, o en proceso, y responden a nuestra consideración de la importancia del lenguaje para incidir en la realidad social.

## **Conclusiones y propuestas de mejora**

---

A modo de conclusión y considerando que los usos lingüísticos no solo suponen la reproducción de las situaciones de poder, sino también, posibilidades de cambio social, y que el lenguaje, más allá de poder perpetuar las relaciones de desigualdad, encierra, al mismo tiempo, un enorme potencial de creatividad, reconstrucción y reelaboración (Alonso, 2002), consideramos esencial el esfuerzo y el trabajo que desde la FTS se está llevando a cabo en este sentido.

Nuestro grupo ha pretendido aportar su colaboración en esta iniciativa de sustituir un lenguaje históricamente sexista por uno inclusivo de género, con la esperanza de que estas prácticas contribuyan a la igualdad de las mujeres y niñas en el seno de nuestra sociedad en general y de la universidad en particular. Somos conscientes del largo camino que nos queda por recorrer,

tanto en el proyecto concreto (en el que seguimos trabajando y en el que habrá una continuidad en futuros proyectos) como de manera general en el ámbito académico. Esta ponencia más que focalizada en resultados concretos o basada en unos resultados particulares de la aplicación transversal del lenguaje inclusivo en nuestra Facultad, ha pretendido compartir en el marco del Congreso de Educación y Género una práctica innovadora, pertinente y novedosa en el marco universitario, que pretende continuar en el futuro y que espera ser mejorada a partir de los insumos que podemos recibir de parte de los y las participantes en el mismo.

### Referencias bibliográficas

---

Alberdi, Inés. (1999). El significado del género en las ciencias sociales. *Política y Sociedad*, 32, 9. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO9999330009A>

Alonso, Luis Enrique (2002). Pierre Bordieu, El lenguaje y la comunicación: de los mercados lingüísticos, la degradación mediática. Recuperado de: <http://www.unavarra.es/puresoc/eus/es/tribuna.htm>

Báñez, Tomasa (2017). Promoviendo la igualdad de género desde el trabajo social. Actas III Congreso Trabajo Social de Aragón (pp. 309-3174). Aragón. Recuperado de: [http://www.trabajosocialaragon.es/congreso/Actas\\_Congreso\\_2017.pdf](http://www.trabajosocialaragon.es/congreso/Actas_Congreso_2017.pdf)

Bourdieu, Pierre (2002) El mercado lingüístico. En *Sociología y Cultura* (pp. 143-158). Grijalbo. Conalcuta.

Consejo Superior de Investigaciones científicas. Instituto de ciencias de Materiales de Madrid. Recuperado de: [https://www.icmm.csic.es/img/guiaicmm\\_cursolenguajeinclusivo.pdf](https://www.icmm.csic.es/img/guiaicmm_cursolenguajeinclusivo.pdf)

Gómez Carrillo, Rocío, Tójar, Juan Carlos y Mena, Esther (2021). Análisis de la percepción del lenguaje con perspectiva de género en alumnado universitario. *Prisma Social: revista de investigación social*, 32, 376-420. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7742155>

Hicks, Stephen (2015). Social work and gender: An argument for practical accounts. *Qualitative Social Work*, 14(4), 471-487.

McPhail, Beverly A. (2004). Setting the record straight: Social work is not a female-dominated profession, 49(2), 323-326.

Megías-Bas, A. (2019). Sesgos de género en la Educación Superior en España: propuestas de actuación. *Revista de Educación y Derecho*, 20. Recuperado de: <https://login.bucm.idm.oclc.org/login?url=https://www.proquest.com/scholarly-journals/sesgos-de-género-en-la-educación-superior-españa/docview/2300106219/se-2?accountid=14514>

### 3.2.2. TRANSITAR LOS VÍNCULOS EN LA ADOLESCENCIA: UNA MIRADA DESDE EL FEMINISMO A LA EXPERIENCIA DE LAS ADOLESCENTES EN CONDICIÓN DE PROTECCIÓN EN EL HOGAR SANTA CLARA DURANTE EL CONTEXTO DE AISLAMIENTO DEL COVID-19

*Karol Dayana Espinosa Torres (Universidad de Antioquia, Colombia);*

*Valentina González Restrepo (Universidad de Antioquia, Colombia)*

#### **Resumen:**

Al examinar las maneras en que se vinculan las adolescentes en condición de protección bajo el contexto de aislamiento por Covid-19, nos podemos encontrar que su historia personal tiene un peso importante que influye en cómo se relacionan con ellas mismas, con sus compañeras, y con su entorno en general. Abordaremos entonces el uso del lenguaje, el poder, el cuidado, la sororidad como situaciones que emergen en las construcciones vinculares de las adolescentes, el tránsito que han comprendido para que las condiciones de violencia simbólica, económica, emocional no sean un determinante para sus relaciones y cómo construir vínculos sororos que afiancen los lazos afectivos de las mujeres adolescentes con el fin de tramitar situaciones dolorosas en compañía de sus pares. De esta forma encontramos que el feminismo nos posibilita construir espacios de compañía empática.

**Palabras claves:** adolescentes, condición de protección, vínculos, feminismo.

#### **Objetivo general**

---

Comprender la influencia de los sentidos que le dan las adolescentes del Hogar Santa Clara a los vínculos que construyen con sus compañeras, sobre las maneras en que éstas establecen sus relaciones como pares durante el contexto de aislamiento del Covid-19 entre 2020-2021.

#### **Objetivos específicos**

1. Identificar las relaciones que establecen las adolescentes del Hogar Santa Clara ubicado en el municipio de Girardota, Antioquia.
2. Reconocer los sentidos que le dan las adolescentes del Hogar Santa Clara ubicado en el municipio de Girardota, Antioquia, a los vínculos que construyen con sus compañeras.
3. Analizar la manera en la que los vínculos entre las adolescentes del Hogar Santa Clara, ubicado en el municipio de Girardota, Antioquia, influyen sobre las relaciones que establecen con sus pares.

#### **Marco teórico**

---

Como base teórica de la presente investigación, se retomaron dos teorías dado que recogen aspectos fundamentales para la comprensión de la realidad referida dentro de este estudio, permitiendo la comprensión y el análisis de este navegar investigativo.

Por una parte, el interaccionismo simbólico como teoría, según Herbert Blumer (1992) se basa en tres premisas fundamentales: la primera es que el ser humano orienta sus actos hacia las cosas en función de lo que éstas significan para él; la segunda es que

el significado de las cosas surge por la interacción social, pues los significados son un producto social; la tercera es que los significados se modifican mediante un proceso interpretativo desarrollado por la persona al enfrentarse con las cosas que va hallando a su paso. En este sentido, desde el interaccionismo simbólico es posible comprender a las adolescentes como actoras sociales de su realidad, pues considera que los seres humanos deciden lo que hay que hacer y lo que no, a partir de los símbolos que han aprendido en la interacción con los otros. Pero los significados construidos no son estáticos, pues las personas son seres reflexivos que tienen la capacidad de aprender símbolos nuevos y evaluarlos.

Por otra parte, se consideró pertinente el feminismo como referente teórico transversal al desarrollo de esta investigación, ya que como teoría crítica permite entender las dinámicas sociales de dominación que experimentan las mujeres, proporcionando factores de estudio y de análisis a la realidad de las adolescentes con el fin de encaminar una transformación, entendiendo que desde los mandatos patriarcales, se ha destinado un lugar específico de dominación sobre el cuerpo de las mujeres y la forma de relacionarse con la otra, con el otro y consigo misma, restando el valor político y emancipador al tejido de vínculos entre mujeres; de esta manera encontramos que el feminismo permite evidenciar y analizar las relaciones de poder instauradas en el patriarcado, y de esta manera articular la teoría y la práctica dentro del conjunto de reivindicaciones propuestas por el feminismo para construir relaciones empáticas, sororas y con una carga política que permita transitar desde relaciones basadas en la victimización, subordinación, competencia y envidia a relaciones y vínculos autónomos, críticos y de solidaridad.

Además, el feminismo ha revelado que cuando dentro de la construcción de conocimiento, las mujeres han estado ausentes en muchas ocasiones como sujetas de investigación, el conocimiento no es intersubjetivo y le falta miradas más amplias para reconocer situaciones que permitan poder redefinir y cuestionar muchas categorías, y así como Seyla Benhabib explica que, cuando las mujeres entran a formar parte de las ciencias sociales, “ya sea como objeto de investigación o como investigadoras, se tambalean los paradigmas establecidos y se cuestiona la definición del ámbito de objetos del paradigma de investigación, sus unidades de medida, sus métodos de verificación, la supuesta neutralidad de su terminología teórica o las pretensiones de universalidad de sus modelos y metáforas”. (Benhabib, 1990 en Cobo, 2005). Es así, que aunque hay avances en la inclusión de las mujeres en el mundo académico y científico, aún se tiene mucho camino por delante para seguir evidenciando las desigualdades que viven las mujeres en las ciencias.

## Metodología

---

Debido a que esta búsqueda se enmarca en el terreno de las cualidades humanas y como mujeres productoras de conocimiento valioso desde las experiencias, reflexiones y construcción constante con otras y con otros y por tanto dueñas de la transformación de la realidad, se retomó el enfoque cualitativo, pues este consiste “más que en un conjunto de técnicas para recoger datos, en un modo de encarar el mundo de la interioridad de los sujetos sociales y de las relaciones que establecen en los contextos” (Galeano, 2004, p.16). Lo que permitió comprender las experiencias que las adolescentes atraviesan como sujetas particulares, debido a la construcción histórica de cada una.

La modalidad de investigación implementada fue la fenomenología, pues esta ofrece recursos metodológicos y conceptuales que pueden ayudar a la creación de alternativas en la comprensión de las experiencias vividas, ya que permite que cada sujeto reconozca sus reivindicaciones. Dentro de esta se comprende que la experiencia humana es corporal e intersubjetiva y está relacionada a los sentidos personales y culturales, donde cada experiencia no se puede modificar y es diversa en cada persona dentro de las múltiples situaciones de la vida que incluye la clase social, las determinaciones culturales, sexuales, raciales y cómo se manifiestan estas diferencias, que además van evolucionando en distintas características tales como lo corporal, lo psíquico, lo histórico, entre otros. En este sentido, se distingue la configuración de la realidad y la capacidad transformadora en la comprensión de los vínculos entre las adolescentes, esta propuesta permitió entonces movilizar de manera consciente el reconocimiento de la otra en la construcción mutua y ver la teoría crítica como “una praxis histórica de resistencia y transformación en oposición a las tendencias de alienación...” (Santamaría, Benítez, Sotomayor & Barragán, 2019, p.8) que tiene la capacidad de movilizar las formas en las que las adolescentes establecen sus relaciones y vínculos.

En ese sentido de favorecer el pensamiento crítico en las adolescentes, el trabajo colectivo y el reconocimiento de la otra y de sí misma como sujeta de transformación, el feminismo aportó a la metodología de esta investigación identificar nuevas demandas que permitieron validar las voces de las adolescentes en la sociedad, las cuales han sido silenciadas de manera estructural, creando espacios que posibiliten y potencien la práctica y la acción por sociedades justas y equitativas, bien mencionado por Sandra Harding en “¿Existe un método feminista?”, desde los espacios que las mujeres construyen en su diario vivir se presentan oportunidades otras de comprensión del mundo, de cuestionarlo y accionar en él, tanto en las esferas privadas como las públicas y es por ello que en concordancia con esta autora, las investigaciones con perspectiva feminista, incluida esta deberán “ofrecer a las mujeres las explicaciones de los fenómenos sociales que ellas quieran y necesitan, y no en aportar respuestas a los problemas que se plantean los departamentos de bienestar social, los productores, los publicistas, los psiquiatras, los establecimientos de atención médica o el sistema judicial” (Harding, 1998, p. 24), dicho esto, esta investigación se inclinó a favor de revelar los cuestionamientos de mujeres adolescentes sobre sus relaciones.

### **Discusión de datos y/o evidencias.**

---

En consecuencia, con el enfoque y la modalidad de investigación, las estrategias de recolección de información que se implementaron fueron los talleres y los diarios de campo.

-Talleres: como estrategia de recolección de información, los talleres tiene normas, indicaciones y procedimientos que permiten dar cuenta de las intencionalidades que posibilitaron el acontecimiento de la diversidad de nuevos conocimientos, como lo menciona Londoño y Atehortua (2011) “el taller constituye una de las estrategias para la socialización y comunicación de la experiencia pertinente a las necesidades y cultura de los participantes, y que permite de manera participativa democratizar el saber y configurar sujetos de conocimiento”. Para esta investigación se llevó a cabo 17 talleres, cada uno con una duración de dos horas, los cuales estuvieron acompañados de técnicas interactivas como la cartografía corporal, el mapa vincular, árbol vincular, mural de situaciones, entre otras; las técnicas se desarrollaron posteriormente a una

planeación detallada en la cual se evaluaba la pertinencia para su implementación y desarrollo.

-Diarios de campo: se realizó la sistematización de los talleres por medio de los diarios de campo, estos partieron de la observación participante, la cual más que una observación de la vida cotidiana, se presenta como significación científica en relación con los objetivos de la investigación. Los diarios de campo facilitaron registrar los aspectos más relevantes y configurar la información de la experiencia de las adolescentes con respecto al cotidiano de sus relaciones y vínculos dentro del hogar.

Es así, como la información recolectada en los talleres y con su respectiva sistematización por medio de los diarios de campo, se procedió a la codificación y procesamiento de datos, la cual consistió inicialmente en clasificar la información según las temáticas de relaciones y vínculos, para posteriormente ordenar los datos a partir de conceptos, a los que se le asignaron un código para facilitar su identificación. Con respecto del análisis e interpretación de información, se optó por la triangulación de datos por medio de matrices que permitieron el cruce de variables y la relación entre datos hallados y aportes teóricos.

## **Resultados y conclusiones**

---

En resumen, los resultados del trabajo ponen de manifiesto acciones concretas que tomamos del feminismo para transformar de manera significativa las formas de vinculación afectiva entre las adolescentes, comprobando además que las estructuras vinculantes de las adolescentes conformadas en contextos de violencia, no determina ni excluye la posibilidad de formas nuevos vínculos desde el cuidado y el afecto. Además, también apareció que el lenguaje constituido anteriormente a los talleres se transformó de manera positiva, pues cada una de ellas cambió sus discursos y palabras respecto a sí mismas y las otras.

Por último, se encontraron diversos tipos de vínculos que las adolescentes construyen entre sí, que están relacionados desde lo social hasta lo erótico-afectivo, y que la institución y su condición de protección, no las excluye de afinar relaciones eróticas que transforman incluso, su forma de nombrarse, lo cual se ve en la forma en cómo habitan sus corporalidades y a su vez el mundo.

Éste trabajo constituyó un aporte a nuestro desarrollo personal y profesional del quehacer del Trabajo Social, de la misma manera a nuestro empoderamiento como mujeres en la lucha por una sociedad más equitativa. También servirá como referencia y antecedente para estudiantes de la carrera de Trabajo Social pues desde esta profesión, la ocupación por investigar debe estar vinculado a la configuración de escenarios y posibilidades de intervención desde la identificación de vacíos que en este caso están ligados a la conformación de espacios seguros para las adolescentes que se encuentran en condición de protección dentro de instituciones con modalidad de internado.

El campo de acción allí tiene un enfoque desde la motivación por movilizar relaciones más empáticas en dichos contextos desde la implementación de un enfoque feminista que partiendo de nuestra experiencia permitió generar un espacio de confianza y apertura al dialogo. Por lo cual proponemos desde esta investigación la implementación de dicho enfoque en instituciones como el Hogar Santa Clara, que permitan trabajar con

las adolescentes formas sanas y empáticas de relacionarse y reconocerse frente a la otra.

### Referencias bibliográficas

---

- Blumer, H. (1992). La posición metodológica del interaccionismo simbólico. <https://campus.fundec.org.ar/admin/archivos/BLUMER%20++%20INTERACCIONISMO.pdf>
- Cobo, R. (2005). El género en las ciencias sociales. *Cuadernos de Trabajo Social* 18, 249-255 <https://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/view/CUTS0505110249A/7595>
- Galeano, M. E. (2004). Diseño de proyectos en la investigación cualitativa. Fondo Editorial Universidad EAFIT. [https://www.academia.edu/28381298/Galeano\\_Eumelia\\_Diseño\\_de\\_proyectos\\_en\\_la\\_investigacion\\_cualitativa](https://www.academia.edu/28381298/Galeano_Eumelia_Diseño_de_proyectos_en_la_investigacion_cualitativa)
- Harding, S. (1998). *¿Existe un método feminista?* [https://urbanasmad.files.wordpress.com/2016/08/existe-un-mc3a9todo-feminista\\_s-harding.pdf](https://urbanasmad.files.wordpress.com/2016/08/existe-un-mc3a9todo-feminista_s-harding.pdf)
- Londoño Uribe, D. y Atehortúa, G. (2011). Los pasos en el camino de la sistematización. Medellín: Decisión. [https://cepalforja.org/sistem/documentos/decisio28\\_saber5.pdf](https://cepalforja.org/sistem/documentos/decisio28_saber5.pdf)
- Santamaría Rodríguez, J. E, Benítez Saza, C. R, Sotomayor Tacuri, S, y Barragán Varela, L.A. (2019). Pedagogías críticas: Criterios para una formación de docentes en investigación pedagógica. *Educação & Sociedade*, 40. <https://www.scielo.br/pdf/es/v40/1678-4626-es-40-e0193786.pdf>

### 3.2.3. PROYECTO DE APRENDIZAJE-SERVICIO EN LA UNIVERSIDAD PARA TRABAJAR EL SEXISMO EN CONTEXTOS EDUCATIVOS FORMALES E INFORMALES

*Irene Solbes Canales (UCM, España);  
Irene Martínez Martín (UCM, España);  
Alicia Bernardos (UCM, España);  
Ana Escudero Montero (UCM, España)*

#### **Resumen:**

La sociedad demanda a los/as agentes educativos que realicen intervenciones de tipo preventivo y crítico en distintos contextos educativos (formales e informales) para abordar la temática del sexismo, a pesar de que los contenidos relacionados con esta temática están sólo tangencialmente presentes en los programas educativos de los grados relacionados con la educación en la Universidad. El presente proyecto pretende estimular entre el alumnado de estos grados (futuro profesorado de Primaria y Educadores/as sociales) una reflexión crítica sobre el sexismo y los roles de género aún imperantes en la sociedad.

Concretamente, el servicio implica la aplicación de un taller en una clase o grupo, intervención que el propio alumnado ha diseñado, aplicado y evaluado, de la mano de las docentes que participan en el proyecto. La experiencia ha permitido al alumnado universitario y personas receptoras del servicio reflexionar sobre el origen del sexismo, los factores implicados en su desarrollo, las consecuencias de estos estereotipos en nuestras vidas, y la aplicación del pensamiento crítico a este problema.

**Palabras clave:** Aprendizaje-Servicio, sexismo, estereotipos de género, educación

#### **Objetivos**

---

El objetivo general del servicio (para afrontar la necesidad social sobre la que se construye el proyecto) es que el alumnado de Primaria, Secundaria y otros grupos de educación informal que reciben el taller educativo reflexionen sobre el sexismo y los roles de género imperantes en la sociedad. A través de estos servicios proporcionados por las alumnas y alumnos de los grados de nuestra facultad relacionados con la Educación, estas mismas personas desarrollan su propio pensamiento crítico sobre estas cuestiones a la vez que adquieren competencias clave en su grado como el conocimiento del proceso evolutivo en el desarrollo humano, los procesos de aprendizaje, la influencia de los factores sociales en los procesos educativos, o el propio diseño e implementación de intervenciones educativas en temáticas sociales.

Por otro lado, existen una serie de objetivos específicos más concretos que queremos que desarrollen las personas receptoras y las que proporcionan el servicio:

1. Analizar el origen del sexismo y los factores implicados en su desarrollo.
2. Identificar las consecuencias de los estereotipos de género en nuestra vida.
3. Aplicar el pensamiento crítico a este problema y proponer mensajes alternativos.

#### **Introducción**

---

El proyecto que se presenta en esta propuesta enlaza con una necesidad social presente en nuestra cultura, que tiene que ver con la lucha contra la desigualdad de género. Numerosas investigaciones muestran que este tipo de sesgos y estereotipos se

adquieren de forma temprana (Solbes-Canales, Valverde-Montesino, & Herranz-Hernández, 2020) como parte de un proceso complejo en el que intervienen todos los agentes educativos (incluida la escuela y el instituto) (Kollmayer, Schober, & Spie, 2018), contra los que debe lucharse lo antes posible para que las intervenciones preventivas sean más eficaces.

El enfoque del Aprendizaje Servicio es un contexto idóneo para tratar estos temas en distintos contextos educativos (formales e informales), pues enlaza a la perfección con la idea de aprender una profesión (maestro/a, educador/a social) a la vez que tanto las personas receptoras como las que proporcionan el servicio reflexionan sobre este importante tema desarrollando su pensamiento crítico. Existen múltiples experiencias previas en distintos países en las que el Aprendizaje Servicio se muestra como una gran herramienta para desarrollar el pensamiento crítico y el compromiso del alumnado de distintas etapas educativas con el cambio social y la igualdad (Holland, 2002).

## Metodología

---

El proyecto ha seguido la metodología asociada a las intervenciones de Aprendizaje Servicio, ajustando la temporización de las fases a las necesidades de las entidades participantes y al propio desarrollo del proyecto por parte de los/as estudiantes:

1. **COMPROMISO:** presentación al inicio del curso de cada una de las asignaturas las opciones de trabajo que es necesario realizar para aprobar la materia en cada caso. Concretamente, el alumnado de los cuatro grupos participantes ha podido elegir entre realizar un proyecto alternativo a determinar, o participar en el proyecto de Aprendizaje Servicio planteado. El alumnado que decida participar en el ApS se compromete a trabajar en pareja con otro/a compañero/a de la clase para aplicar la intervención que diseñan, firmando un compromiso previo.
2. **FORMACIÓN:** el alumnado ha participado en dos sesiones de formación que imparten las docentes del grupo de trabajo, en las que se explica con detalle en qué consiste el proyecto, cómo diseñar y organizar el taller que van a tener que impartir en los centros u organizaciones, los requisitos mínimos que deben cumplirse, dónde buscar información para poder diseñar sus intervenciones basándose en experiencias educativas similares, etc.
3. **CONTACTO CON EL CENTRO EDUCATIVO/ ORGANIZACIÓN Y DETECCIÓN DE NECESIDADES:** cada pareja de estudiantes busca (con el apoyo y guía de las profesoras) un aula de Primaria, Secundaria u organización en la que realizar el taller. Aunque el tema general de los talleres está previamente seleccionado (al ser una necesidad compartida por todo sistema educativo y la sociedad en general), el propio centro/organización puede guiar al alumnado universitario para que enfoque el tema hacia un área concreta, una edad concreta, o un contenido relacionado con el sexismo que ya esté siendo trabajado.
4. **ELABORACIÓN DEL TALLER:** cada pareja de estudiantes realiza una búsqueda de información relacionada con el tema (sexismo), recopilando intervenciones educativas previamente propuestas para ser impartidas en distintos contextos educativos. Con toda esta información, y el apoyo y seguimiento de las profesoras, cada pareja diseña las actividades que implementa en las 2-3 sesiones que aplica en el aula/grupo. Aunque se da libertad para que los talleres tengan un formato diferente en función de la información consultada y el enfoque que cada grupo quiera dar a la intervención, se pide que incluyan actividades que cubran al menos los objetivos concretos descritos arriba: análisis del origen del sexismo y los factores implicados en su desarrollo; reflexión sobre las

consecuencias de los estereotipos de género en nuestra vida; y aplicación del pensamiento crítico a este problema.

5. **APLICACIÓN DEL TALLER:** cada pareja asiste al centro educativo / organización receptora para aplicar las sesiones comprometidas con el mismo, a fin de aplicar el taller y llevar a cabo todas las actividades que lo componen.
6. **EVALUACIÓN DE LA EXPERIENCIA:** se realiza con la participación de dos colectivos: del propio alumnado universitario (cuantitativa y cualitativa), así como el propio centro participante que ha recibido la intervención. La evaluación cuantitativa se ha realizado con la aplicación del cuestionario sobre experiencias de ApS de León-Carrascosa, Sánchez-Serrano, & Belando- Montoro (2020).
7. **ELABORACIÓN DEL INFORME FINAL Y PRESENTACIÓN AL GRUPO DE CLASE:** cada grupo realiza un trabajo final, en el que se incluye un cuaderno de campo, reflexión personal sobre el proceso vivido por parte de los miembros del grupo, y presentación de un pequeño resumen del proyecto a toda la clase.

## **Resultados y discusión.**

---

Puesto que parte del alumnado está en la actualidad terminando sus intervenciones de ApS en los centros participantes, todavía no han respondido todos/as al cuestionario ni han realizado el informe final. Hasta ahora tenemos ya la información proporcionada por 30 estudiantes que han realizado el ApS en diferentes asignaturas del Grado de Primaria y Educación Social. En las próximas semanas alcanzaremos la cifra de 42 estudiantes, cuando todas hayan enviado la información solicitada adaptada al calendario de las asignaturas de la facultad. Los resultados de la evaluación (cuantitativa y cualitativa) son por lo tanto tentativos por el momento, a la espera de conseguir datos de la totalidad de estudiantes participantes en el ApS.

Los resultados preliminares obtenidos en la evaluación de la experiencia de ApS en las aulas universitarias, con el objetivo de realizar intervenciones en distintos contextos educativos, indican que la experiencia está muy bien valorada y ha cumplido con los objetivos planteados. Las evaluaciones realizadas hasta el momento, tanto a nivel cuantitativo como cualitativo, son muy positivas, manifiestan un alto grado de satisfacción con la experiencia y consideran que ha supuesto un aprendizaje crítico y reflexivo profundo asociada a la temática abordada. Los/as estudiantes participantes en la evaluación (alumnado del Grado de Maestro de Primaria y de Educación Social) destacan los beneficios para su formación de toda la experiencia asociada al proceso de ApS, pues les ha permitido trabajar en distintas competencias, como la búsqueda de recursos educativos asociados al tema planteado (sexismo), el diseño de una estrategia de intervención concreta adaptada a las personas receptoras del servicio, la implementación del propio programa y la evaluación de los resultados del mismo.

Entre las experiencias de ApS realizadas ha habido mucha diversidad: la mayoría se han centrado en centros educativos de Primaria e Institutos, pero hay experiencias muy positivas también en educación de adultos en escuelas populares, en centros con personas con diversidad funcional y salud mental, grupos de ocio y tiempo libre y con población reclusa. El alumnado que ha acudido a centros educativos ha valorado muy positivamente la oportunidad de acudir, en muchos casos por primera vez, a un aula a trabajar mano a mano con los/as estudiantes en un rol similar al del /la docente. No obstante, las personas que se han salido de la educación formal y han realizado el servicio en contextos educativos no formales, hacen también una evaluación muy positiva de la experiencia, ya que son grupos y ambientes educativos más flexibles, con

personas adultas en las que destacan los debates y reflexiones profundas que fueron surgiendo durante la aplicación del servicio.

En general, no reportan haberse enfrentado a ningún conflicto o problema reseñable durante la realización del servicio, e insisten en la importancia de esta experiencia como una oportunidad óptima para ensayar habilidades y competencias profesionales transversales (presentes en sus planes de estudio), como puede ser la dinamización de grupos, la capacidad de resolución de conflictos, la adaptación a cambios y flexibilidad, el desarrollo de estrategias de intervención, enfrentarse a los nervios y el miedo que puede haber las primeras veces que se encargan de realizar una intervención de modo autónomo, etc.

Una mayoría de estudiantes participantes ha destacado la gran oportunidad que ha supuesto esta experiencia para poder “poner en práctica” conocimientos y contenidos estudiados durante los años previos de la carrera, pasando de un plano teórico a uno aplicado que permite desarrollar su propio pensamiento crítico y el de las personas que han recibido la intervención. Con relación a la temática asociada al ApS, se han mostrado muy implicadas con la necesidad social de abordar estos temas en diferentes contextos educativos formales e informales. Señalan que es lo suficientemente amplia como para poder concretar y atender a las demandas de los centros y las entidades participantes. Los temas más repetidos en los ApS han sido: los estereotipos de género en la familia y los medios de comunicación, los mitos del amor romántico, la violencia de género, el reparto de tareas y corresponsabilidad y los estereotipos en la publicidad, los deportes y las profesiones. Además, señalan que abordar esta temática a nivel personal les ha ayudado a aprender más sobre el sexismo y su origen y consecuencias, a tener más recursos para poder rebatir y enfrentarse a argumentos machistas y a desarrollar un auténtico pensamiento crítico en el propio alumnado que impartió el servicio y las personas receptoras del mismo.

## **Conclusiones y propuestas de mejora.**

---

El alumnado de la Facultad de Educación participante en el proyecto de ApS ha valorado muy positivamente la experiencia vivida impartiendo talleres para trabajar en sexismo en distintos contextos educativos formales e informales. Según sus propios testimonios, se trata de una de las pocas ocasiones en las que han trabajado en profundidad la desigualdad de género y su papel como educadores/as en este ámbito, por lo que han reflexionado sobre el sexismo desde un enfoque práctico y proactivo que les convertirá en futuros agentes de cambio en esta área en sus respectivos roles dentro de la educación.

Basándonos en estos resultados, se propone ampliar la presencia de este tipo de enfoques activos y flexibles (como el modelo de ApS) en las aulas universitarias, para promover una auténtica educación crítica entre personas que van a dedicarse al mundo de la educación permitiéndoles adquirir competencias profesionales relevantes, a la vez que proporcionan un servicio a la sociedad en diferentes colectivos educativos. El hecho de que el proyecto de Aprendizaje Servicio verse sobre el sexismo y las actitudes no igualitarias supone un aporte que subsana, al menos en parte, la ausencia de actividades y objetivos relacionados con la educación y el género en los currículos oficiales de estos grados.

## Referencias bibliográficas.

---

Holland, B.A. (2001), A Comprehensive Model for Assessing Service-Learning and Community- University Partnerships. *New Directions for Higher Education*, 114, 51-60. <https://doi.org/10.1002/he.13>

Kollmayer, M., Schober, B., & Spiel, C. (2018). Gender stereotypes in education: development, consequences, and interventions. *European Journal of Developmental Psychology*, 15, 361–377. <https://doi.org/10.1080/17405629.2016.1193483>

León-Carrascosa, V., Sánchez-Serrano, S., & Belando-Montoro, M.R. (2020). Diseño y validación de un cuestionario para evaluar la metodología Aprendizaje-Servicio. *Estudios sobre Educación*, 39, 247-266. <https://doi.org/10.15581/004.39.247-266>

Solbes-Canales, I., Valverde-Montesino, S. & Herranz-Hernández, P. (2020). Socialization of gender stereotypes related to attributes and professions among young Spanish school-aged children. *Frontiers in Psychology*, 11, 609. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00609>

### 3.2.4. TRANSDISCIPLINARIEDAD Y PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA SEXUAL FACILITADA POR DROGAS EN CONTEXTOS DE FIESTA

*Pablo Prego-Meleiro (Universidad de Alcalá - UAH, España);*

*Irantzu Recalde Esnoz (UAH);*

*Héctor del Castillo Fernández (UAH);*

*Begoña Bravo Serrano (UAH);*

*Carmen Figueroa Navarro (UAH);*

*M<sup>a</sup> Ruth García Pernía (UAH); Gemma Montalvo (UAH)*

#### **Resumen:**

La experiencia educativa desarrollada consistió en un ejercicio de búsqueda, desde la comunidad universitaria, de soluciones preventivas al problema de la violencia sexual facilitada por drogas (VSFD) en contextos de fiesta. Se puso en marcha una asignatura transversal enfocada en dicho problema, estructurada en base a la metodología de Aprendizaje y Servicio (ApS) y se coordinó la participación de diez Institutos de Educación Secundaria (IES) y de los Ayuntamientos de Alcalá de Henares y Coslada. El alumnado universitario intervino ante sus pares de niveles educativos inferiores, transmitiendo mensajes de sensibilización frente a la VSFD. Esta experiencia visibiliza como, en el contexto de una asignatura transversal, la metodología ApS revaloriza ante el alumnado la importancia del aprendizaje para la resolución de problemas complejos.

**Palabras clave:** *Sumisión química, violencia sexual, aprendizaje y servicio, sostenibilidad*

#### **Objetivos**

---

Generar, en el ámbito universitario, oportunidades de aprendizaje y servicios preventivos frente a la VSFD en contextos de fiesta.

Aumentar la sensibilización social frente a la VSFD, especialmente frente a los ataques oportunistas, trascendiendo los límites de la universidad y alcanzando al colectivo joven del entorno local.

#### **Introducción**

---

La Declaración Mundial sobre Educación Superior en el Siglo XXI subraya la necesidad de revitalizar la responsabilidad social de la Universidad mediante esfuerzos transdisciplinares enfocados en la superación de problemas de violencia (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 1998). La experiencia educativa presentada enfrenta el problema de la VSFD en contextos de fiesta. Este fenómeno abarca toda práctica sexual no consentida ejercida sobre una persona aprovechando su estado de incapacidad provocado por los efectos psicoactivos del alcohol u otras drogas (Advisory Council on the Misuse of Drugs, 2007). La VSFD puede materializarse en cualquier contexto en el que agresores motivados coincidan con potenciales víctimas intoxicadas. Ahora bien, estudios en España y otros países llaman la atención sobre la especial afectación de mujeres jóvenes en contextos de ocio (Prego-Meleiro, Montalvo, Quintela-Jorge, & García-Ruiz, 2020a). La preocupación social por la VSFD ha aumentado en España durante los últimos años. Algunos casos especialmente famosos han servido como catalizadores mediáticos de este problema, como *La Manada* o la agresión televisada durante el show *Gran Hermano*. En esta línea, el abordaje de la

VSFD desde los medios de comunicación adopta a menudo enfoques desinformativos que contribuyen a propagar ideas estereotipadas (Prego-Meleiro, Montalvo, Quintela-Jorge, & García-Ruiz, 2020b), habiéndose identificado cuatro grandes mitos en torno a la VSFD: la idea de que predominan “drogas de la violación” como la *burundanga*; la creencia según la cual en la mayoría de los ataques la persona agresora administra en secreto una sustancia a la víctima; la idea de que, durante el ataque, la víctima está siempre dormida o en un estado de inconsciencia; y el mito según el cual, en la mayoría de casos, la persona agresora es alguien desconocido para la víctima. Sin embargo, la evidencia indica que predominan los ataques oportunistas ejercidos por un conocido de la víctima y aprovechando el estado de vulnerabilidad derivado de un consumo voluntario de alcohol (Prego-Meleiro et al., 2020b). Investigaciones en el ámbito universitario confirman la extensión de estos mitos entre la población juvenil (Prego-Meleiro, et al., 2021), ideas que contribuyen a perpetuar el problema (Prego-Meleiro et al., 2020b). Frente a esta situación, la experiencia educativa presentada parte de la hipótesis de que el campus universitario ofrece un terreno de acción singular para revertir esta falta de conocimiento sobre VSFD.

## Metodología

---

Implementando un enfoque de trabajo transdisciplinar, esta experiencia coordina, desde el aula universitaria, una intervención comunitaria de amplio alcance frente a la VSFD en contextos de fiesta juvenil. Colaboran, como equipo de trabajo, cuatro actores clave comprometidos con la superación del problema. En primer lugar, un grupo de profesorado universitario de la UAH. En la misma línea, un grupo de profesorado de secundaria procedente de diez IES de Alcalá de Henares, Coslada y Azuqueca del Henares. Asimismo, colaboradores estratégicos de la Bolsa de Voluntariado del Ayuntamiento de Alcalá de Henares y de la Oficina de Aprendizaje y Servicio del Ayuntamiento de Coslada. Por último, como actor clave fundamental, el colectivo joven, integrado tanto por alumnado universitario de la UAH, como por alumnado de los diez IES. Dentro de este equipo transdisciplinar, el profesorado universitario es el agente que coordina la participación de los otros tres actores.

Además del enfoque transdisciplinar, la experiencia implementa otros cuatro recursos metodológicos esenciales. En primer lugar, la metodología ApS, para la dinamización y puesta en práctica del conocimiento adquirido por el alumnado. En segundo lugar, técnicas propias de la comunicación entre pares para potenciar la transmisión de mensajes de sensibilización entre jóvenes del mismo rango etario pero distinto nivel educativo. En tercer lugar, técnicas de clase invertida, para estimular el aprendizaje autónomo, por parte del alumnado, sobre el problema abordado. Por último, como táctica movilizadora se emplea la marca “SDGeneration. *Youth in action overcoming global challenges*”, registrada por la UAH para visibilizar la potencial contribución de la comunidad universitaria a los objetivos de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible y para fortalecer la identidad colectiva del alumnado como agente de cambio.

La experiencia se desarrolla al amparo de los proyectos PNSD-2021I052, del Ministerio de Sanidad, 42/1ACT/21, del Ministerio de Igualdad, y UAH/EV1282 y “*Youth in action overcoming global challenges*”, de la UAH y de la Fundación General UAH.

## Resultados y discusión

---

La adopción de un enfoque de trabajo transdisciplinar se tradujo en la creación de un nuevo espacio educativo orientado no solo al estudio de la VSFD, sino también al diseño e implementación de servicios sociales para la sensibilización ciudadana frente a este problema y su prevención. Este nuevo espacio educativo consistió en una asignatura transversal, denominada “Sumisión Química (100247)”. Dicha materia se estructuró en dos bloques, adaptándose a las dos fases de la metodología ApS. Ambos bloques fueron impartidos por un equipo docente interdisciplinar, integrado por seis profesoras y dos profesores de las áreas de Ciencias de la Comunicación, Ciencias de la Educación, Ciencias Forenses, Ciencias Jurídicas y Ciencias de la Salud. La nueva asignatura se ofertó por primera vez durante el segundo cuatrimestre del curso académico 2021/2022. Se matricularon treinta y una personas con una edad media de veintidós años, de las cuales el 71 % eran mujeres. El 65 % del alumnado procedía del Grado en Criminalística: Ciencias y Tecnologías Forenses, el 23 % del Grado en Biología Sanitaria y el restante 13 % del Grado en Química. A continuación, se explica el desarrollo de la experiencia educativa, estructurada en los dos bloques de la asignatura.

### 1. Fase de aprendizaje

Este primer bloque abarcó 24 horas lectivas. Tras una primera sesión de presentación y toma de contacto, esta fase de aprendizaje comenzó con el estudio fenomenológico de la VSFD. Para ello, se utilizó un nuevo marco de trabajo ecológico diseñado como herramienta de estudio para guiar la comprensión holística de la VSFD (Prego-Meleiro et al., 2020a). Posteriormente, el carácter interdisciplinar del equipo docente potenció este aprendizaje holístico sobre el problema de estudio. A partir de la transversalización inicial de la problemática, el profesorado abordó el fenómeno incluyendo la perspectiva específica de su disciplina. Se favoreció una aproximación ampliada al fenómeno de la VSFD en contextos de fiesta, superando las limitaciones intrínsecas a los abordajes mono-disciplinares e hiper-especializados. En este sentido, el carácter transversal de la asignatura se materializó no solo en la procedencia variada del alumnado, sino también del profesorado. Esta capacidad de encuentro y diálogo constructivo entre disciplinas es una pieza definitoria de los esfuerzos transdisciplinares, enfocados en avanzar hacia la búsqueda de soluciones eficaces a problemas complejos, como la VSFD. Paralelamente, esta labor docente se complementó con el aprendizaje autónomo, por parte del alumnado, desde fuera del aula universitaria. Para ello, se incentivó una dinámica de clase invertida, dando acceso al alumnado a un repositorio bibliográfico con materiales de referencia sobre la VSFD, accesible a través de la plataforma *Blackboard*, en el Campus *Online* de la UAH.

### 2. Fase de servicio

La fase de servicio se dividió en dos partes, abarcando 24 horas lectivas. En primer lugar, un sub-bloque de reflexión y diseño de los servicios preventivos y de sensibilización a implementar en la comunidad. El alumnado se dividió en diez grupos de trabajo (nueve grupos de tres y uno de cuatro personas), preferentemente mixtos, combinando a chicas y chicos. Cada grupo diseñó los contenidos y dinámicas que posteriormente desarrollaría durante dos talleres de sensibilización orientados al alumnado de 4º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). El marco de trabajo utilizado en la fase anterior como herramienta de estudio sirvió en esta segunda fase como plataforma de acción para guiar el diseño de los servicios preventivos. Este marco clasifica los factores de riesgo y condiciones de vulnerabilidad ante la VSFD por niveles de influencia ecológica, facilitando la selección de aspectos específicos de la

problemática como potenciales dianas de intervención. De este modo, asesorando un primer proceso de toma de decisiones, el marco de trabajo ayudó al grupo a focalizar sus esfuerzos de sensibilización y a potenciar la eficacia de sus acciones preventivas. Simultáneamente, el equipo de profesorado realizó una labor de supervisión de contenidos, resolución de dudas y apoyo logístico. Por otra parte, en el segundo sub-bloque, cada grupo implementó los talleres previamente diseñados en un IES de Alcalá de Henares, Coslada o Azuqueca del Henares. Se implementaron en dos fechas diferentes. El primero se concentró en visibilizar el problema de la VSFD y en sensibilizar al alumnado de IES frente al mismo. El segundo proporcionaba al alumnado estrategias para ampliar la labor de sensibilización dentro de su propio centro, al mismo tiempo que afianzaba conceptos clave. De este modo, se promovió una sensibilización en cadena que trascendió el aula universitaria y alcanzó al alumnado de niveles educativos inferiores. La comunicación entre pares jugó un papel fundamental para la transmisión eficaz de los mensajes de sensibilización.

### **3. Empoderamiento juvenil**

Un aspecto clave para la movilización del alumnado fue promover la toma de conciencia sobre su propia capacidad para contribuir al logro de los objetivos de desarrollo sostenible (ODS). Para ello, la labor frente a la VSFD se alineó con diversos objetivos y metas de la Agenda 2030. Especialmente, con el ODS nº 5 y con la Meta 5.2. En esta línea, fue muy importante la promoción entre el alumnado de la marca SDGeneration “*Youth in action overcoming global challenges*”, para potenciar su identidad colectiva como agente clave para el cambio social positivo. Este empoderamiento se extendió también al profesorado, permeando ambos estamentos de la comunidad universitaria y se potenció mediante la distribución, como material de sensibilización, de camisetas y cuadernos de notas con información sobre la VSFD y el desarrollo sostenible. Simultáneamente, se utilizó la cuenta de Instagram [@generaciondesarrollosostenible](#) como punto de encuentro y portal identitario para del alumnado en las redes sociales. Por otra parte, el profesorado convocó los Premios EMPATÍAS “Prevención de la Violencia Sexual mediada por Drogas” (1ª Ed.) para motivar y reconocer intervenciones frente a la VSFD en contextos de fiesta juvenil, tanto en la universidad como en los IES.

### **4. Coordinación de múltiples actores**

Este enfoque de trabajo transdisciplinar fue posible gracias a la participación coordinada de múltiples actores sociales. Mientras el equipo docente universitario coordinaba la asignatura transversal, el profesorado de IES ayudó en la gestión de los talleres de sensibilización. A su vez, la Bolsa de Voluntariado del Ayuntamiento de Alcalá de Henares y la Oficina de ApS del Ayuntamiento de Coslada jugaron un papel trascendental para la puesta en contacto e intermediación entre UAH e IES. Además, la emisora de radio Onda Cero fue otro actor clave para difundir, a nivel local, la labor sensibilizadora desarrollada en ambos municipios. Por último, la Concejalía de Igualdad del Ayuntamiento de Alcalá de Henares supervisó la elaboración de material didáctico y financió su distribución en los IES de esta localidad.

## **Conclusiones y propuestas de mejora**

---

El enfoque transdisciplinar transversal a esta experiencia favoreció acciones preventivas de amplio alcance frente a la VSFD en contextos de fiesta juvenil. Por un lado, la magnitud de la experiencia permitió alcanzar al alumnado de la Universidad de Alcalá y al alumnado de una decena de IES de tres municipios del entorno cercano de la

universidad. Este amplio grupo de alumnado participó activamente como agente de cambio comprometido con la prevención de la violencia sexual. Su compromiso favoreció la apropiación del conocimiento aprendido, revalorizándolo, revistiéndolo de un nuevo significado, fruto de su relevancia para la superación de un problema social grave y con el cual el colectivo joven se siente particularmente identificado. Por otro lado, la coordinación de esta experiencia educativa desde una perspectiva transdisciplinar, es decir, saliendo fuera de la zona de confort que proporciona la estructura universitaria monodisciplinar e hiper-especializada, fue un aspecto crucial para la movilización y cooperación de distintos actores sociales, agentes clave para potenciar el alcance de la iniciativa en la comunidad. Por lo tanto, en el contexto educativo de una asignatura universitaria transversal, la implementación de la metodología de ApS resulta en un marco propicio para la aplicación de enfoques de trabajo transdisciplinares, caracterizados por el diálogo y la participación de múltiples actores sociales, y orientados a la resolución de problemas. Este esquema revaloriza el papel del aprendizaje ante la comunidad educativa (tanto ante alumnado y profesorado universitario como no universitario), contribuyendo a la educación para el desarrollo sostenible e impactando positivamente en el conjunto de la comunidad.

### Referencias bibliográficas

- Advisory Council on the Misuse of Drugs. (2007). *Annual Report accounting year 2006 - 2007*. Retrieved from: [chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/119127/annualreport.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/119127/annualreport.pdf)
- Prego-Meleiro, P., Montalvo, G., Quintela-Jorge, Ó, & García-Ruiz, C. (2020a). An ecological working framework as a new model for understanding and preventing the victimization of women by drug-facilitated sexual assault. *Forensic Science International*, 315, 110438. doi:10.1016/j.forsciint.2020.110438
- Prego-Meleiro, P., Montalvo, G., Quintela-Jorge, Ó, & García-Ruiz, C. (2020b). Increasing awareness of the severity of female victimization by opportunistic drug-facilitated sexual assault: A new viewpoint. *Forensic Science International*, 315, 110460. doi:10.1016/j.forsciint.2020.110460
- Prego-Meleiro, P., Montalvo, G., García-Ruiz, C., Ortega-Ojeda, F., Ruiz-Pérez, I. & Sordo, L. (2021). Gender-based differences in perceptions about sexual violence equality and drug-facilitated sexual assaults in nightlife contexts. *Adicciones*, Mar 11;0(0):1561. doi: 10.20882/adicciones.1561
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (1998). *World Declaration on Higher Education for the Twenty-First Century: Vision and Action*. Retrieved from: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141952>

### 3.2.5. CUERPO, GÉNERO Y DIVERSIDADES EN LA FORMACIÓN INICIAL DE MAESTRAS Y MAESTROS: UNA EXPERIENCIA COEDUCADORA DE APRENDIZAJE-SERVICIO EN CASTILLA-LA MANCHA

*Karen Fernández (Universidad de Castilla-La Mancha, España);  
Paloma Candela (Universidad de Castilla-La Mancha, España);  
Montse Blanco (Universidad de Castilla-La Mancha, España);  
Andrea Hernández-Martínez (Universidad de Castilla-La Mancha, España)  
Yolanda Sánchez-Matas (Universidad de Castilla-La Mancha, España)*

**EJE TEMÁTICO:** Experiencias e investigaciones sobre educación para la igualdad en la Educación Terciaria / Universitaria.

#### **Resumen:**

La experiencia que se presenta se ha llevado a cabo en la Facultad de Educación de Ciudad Real en el marco de un proyecto de innovación docente de Aprendizaje-Servicio (UCLM, 2021-22). El propósito principal fue la identificación y superación de las barreras de género en la formación inicial de futuras y futuros docentes generando prácticas coherentes centradas en la inclusión de la diversidad corporal y afectivo-sexual en la educación primaria e infantil. Por un lado, se trabajó una propuesta formativa coeducadora que reforzara el aprendizaje académico de las y los estudiantes participantes desde el ámbito competencial de las asignaturas de los Grados Educación Infantil y Primaria implicadas en el proyecto. Por otra parte, se diseñaron y ejecutaron intervenciones puntuales en colegios públicos colaboradores y destinatarios del servicio en nuestro caso, de acciones de Aprendizaje-Servicio dirigidas a la inclusión de la diversidad corporal y de género movilizándolo imágenes y estereotipos desde los 0 años.

**Palabras clave:** Aprendizaje-Servicio, Género, Cuerpo y diversidad, Formación inicial del profesorado.

#### **Objetivos**

---

A continuación, se exponen tanto los objetivos planteados para los y las estudiantes de los Grados de Maestro de Educación Infantil y Primaria, como aquellos que se trata de alcanzar con el alumnado de los centros de educación infantil y primaria.

Los objetivos orientados a los y las estudiantes de los Grados de Maestro en Educación Infantil y Primaria fueron:

- Facilitar una conciencia coeducadora en la que la práctica educativa contribuya a promover la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres.
- Impulsar la confianza y comunicación entre el alumnado y concienciar del potencial del cuerpo como aliado en el proceso educativo.
- Elaborar propuestas que incluyan la perspectiva de género en la formación inicial y permanente del profesorado.
- Extraer evidencias que generen reflexión en la comunidad educativa universitaria.

Los objetivos orientados al alumnado de Educación Infantil y Primaria (4 a 12 años) son:

- Promover la igualdad de oportunidades entre niños y niñas.
- Desmontar estereotipos y roles de género impuestos.
- Combatir la interiorización temprana de imaginarios y prácticas racistas y sexistas.
- Estimular la conciencia del cuerpo y el desarrollo de las habilidades motrices desde la investigación del movimiento y la inteligencia corporal.
- Promover actitudes y relaciones saludables para el desarrollo del bienestar en la infancia y prevenir de abusos, trastornos alimentarios, de la imagen corporal, etc.
- Identificar y expresar sentimientos y emociones.

## Introducción

---

La presente experiencia de investigación se enmarca en un programa de innovación docente que nació con vocación interdisciplinar hace seis años con la finalidad de implantar y desarrollar la metodología del Aprendizaje-Servicio (APS) en las Facultades de Educación de la UCLM. El desarrollo del proyecto y la red de colaboración mantenida con las personas implicadas han permitido observar y reflexionar sobre la diversidad y las necesidades del alumnado en contextos reales, así como conocer las preocupaciones e inquietudes formativas del profesorado y las familias.

En este sentido, la formación inicial del profesorado debe utilizar estrategias metodológicas que engloben el máximo posible la diversidad de necesidades formativas que serán necesarias para su futura labor docente (Cañadas ,2021)

Como es sabido, la filosofía del ApS combina procesos de aprendizaje y servicio a la comunidad. Desde el ámbito de la enseñanza universitaria su aplicación se centra en lo competencial y en la comprensión reflexiva de contenidos curriculares en contextos reales, de forma experiencial y con el objetivo de mejorar la capacidad crítica del alumnado a la vez que se ofrece un beneficio social (Rodríguez, 2014). Es decir, el ApS, se basa en ofrecer al alumnado la posibilidad de aprender mientras presta un servicio comunitario (García-López, Gutiérrez y Fernández-Bustos, 2019), estableciendo una conexión real entre teoría y práctica.

Este proyecto pone el foco en la educación corporal y socioafectiva de la infancia desde una perspectiva de género. La necesidad cultural que atiende son las consecuencias sociales derivadas de una sociedad cada vez más digitalizada, donde las redes sociales se han convertido en tempranos y potentes agentes de socialización en los que encontramos a edades cada vez más tempranas: estereotipos de género reforzados, imágenes de niñas hipersexualizadas y una imagen de la infancia cada vez más prematuramente adulta, entre otras. Por tanto, desde esta preocupación, compartida por toda la comunidad educativa, resulta necesario desplegar acciones de ApS centradas en trabajar el cuerpo desde una mirada creativa y transformadora como una potente herramienta para favorecer una educación respetuosa con la diversidad afectivo-sexual que caracteriza a cada persona como sujeto único y diferente.

En la realización de la experiencia educativa integrada en el proyecto estuvo involucrado profesorado que lleva años investigando y aplicando el potencial renovador del aprendizaje-servicio en las aulas cuentan con experiencia tanto docente como investigadora, como acreditan sus publicaciones, contribuciones a Congresos y otros eventos científicos y académicos relacionados con esta metodología.

## Metodología

---

El planteamiento del proyecto sigue la tradición de la metodología comunicativa crítica (Gómez et al., 2006), tanto el análisis como la evaluación, pasando por el diseño y la ejecución, se realiza de manera conjunta con todos los agentes implicados. De esta manera, estudiantes y profesorado de la UCLM, en colaboración con docentes y alumnado de los centros escolares, formulan y analizan los problemas y su resolución a través de un proceso dialógico.

Contextualización y participantes:

El contexto en el que se desarrolla esta propuesta es la Facultad de Educación de Ciudad Real (UCLM), siete colegios públicos de la localidad y dos de Puertollano, con características socioeconómicas diversas. Las acciones de Aprendizaje y Servicio se plantean desde el trabajo competencial y transdisciplinar de asignaturas del Grado de Educación Infantil y Primaria como son Sociología de la Educación, Educación y Sociedad, Habilidades Motrices y Salud, y Procesos de Enseñanza-Aprendizaje y se propone impulsar y reforzar actividades en el marco de los planes de igualdad de los centros colaboradores, diseñando y ejecutando acciones desde una perspectiva de género con potencial transformador.

El muestreo se realizó de forma no probabilística por conveniencia a partir de un grupo natural creado aleatoriamente. En esta experiencia participaron 66 alumnas y alumnos

- 14 alumnos y alumnas del Grado de Educación Infantil.
- 14 alumnos y alumnas de Doble Grado de Educación Primaria e Infantil.
- 38 alumnos y alumnas del Grado de Educación Primaria.

Procedimiento: para la realización e implementación del proyecto se lleva a cabo un estudio descriptivo con enfoque mixto cualitativo-cuantitativo estructurado en una serie de fases:

- Fase 1: Sensibilización y puesta en común del Proyecto con el profesorado UCLM y centros educativos colaboradores. En esta fase se contextualiza el proyecto, dando al alumnado información sobre aspectos básicos: metodología de ApS; Coeducación, otras miradas del cuerpo en la etapa de infantil...
- Fase 2: Diseño de los proyectos ApS por parte de las y los estudiantes universitarios. Trabajo en grupo con el apoyo y acompañamiento del profesorado responsable de la asignatura. En esta fase se elaboran las propuestas didácticas atendiendo a las características de cada centro. En líneas generales se desarrollaron acciones encaminadas a la reflexión de los roles de género, ruptura de estereotipos, igualdad de oportunidades, diversidad y la riqueza de la diversidad corporal.
- Fase 3. Desarrollo de los proyectos y acciones de servicio en los colegios con colaboración de tutores y tutoras.
- Fase 4. Evaluación conjunta de las actividades. Valoración del servicio recibido por parte de los colegios (tutor o tutora de grupo) y del servicio prestado a través de espacios de práctica reflexiva y grupos de discusión con las participantes universitarias.
- Fase 5: Celebración y difusión de resultados. Aprovechamos la organización del III Congreso de Estudiantes Aprendizaje y Servicio (Facultad de Educación de Ciudad Real, 21 de abril de 2022) para que los y las estudiantes implicadas intercambiaran sus experiencias y relataran sus vivencias a lo largo del proyecto.

Instrumentos:

- *Entrevista personal*: para recoger opiniones sobre la metodología ApS y las concepciones de las alumnas universitarias sobre el tratamiento del cuerpo desde distintas perspectivas.
- *Grupos de discusión post-intervención*: Reuniones con las participantes una vez concluidas las acciones en los centros, para profundizar sobre sus percepciones acerca de la propuesta y del aprendizaje propio y del alumnado receptor del servicio.
- *Cuestionario sobre la opinión y actitud hacia el ApS* (López-Fernández y Benítez-Porres, 2018): compuesto por 13 ítems, que las universitarias debían valorar en una escala tipo Likert de 4 puntos (de 1 = muy en desacuerdo a 4 = muy de acuerdo), tras la finalización del proyecto.
- *Cuestionario opinión tutores y tutoras*: instrumento de elaboración propia para la valoración de las acciones desarrolladas por las universitarias y el aprendizaje del alumnado de infantil.
- *Charla dialógica en el marco del III Congreso de estudiantes de ApS*: mesa de intercambio de experiencias entre maestras de los colegios colaboradores, alumnas participantes del proyecto e investigadoras.

## Resultados y discusión

La relevancia de los resultados (todavía preliminares) de esta experiencia educativa tiene su foco en dos aspectos: la orientación temática abordada (género, cuerpo y diversidad) y la metodología de investigación (Aprendizaje-Servicio).

A lo largo del proceso de diseño (pensamiento teórico previo) y ejecución de actuaciones temáticas se ha puesto de manifiesto que la Coeducación es una perspectiva necesaria en las practicas escolar y que hay que reforzarla precisamente para identificar bien cuáles son las dificultades y barreras poder afrontar el avance y la transformación de una escuela libre de estereotipos (Subirat et al., 2019).

Durante las acciones llevadas a cabo en los centros de Educación Infantil y Primaria, priorizando una orientación de educación feminista y reivindicativa respecto a la diversidad corporal y afectivo-sexual, observamos cómo las estudiantes universitarias se sentían parte del grupo, empoderadas como maestras, lo que les permitía hablar abiertamente respondiendo a niños y niñas de una forma cercana, libre y respetuosa.

Desde los espacios de práctica reflexiva compartidos con estudiantes y profesorado implicado se constata el paso del aprendizaje transaccional (unidireccional del conocimiento al aprendizaje transformacional, es decir al aprendizaje participativo en el que el alumnado se implica con sentido y compromiso (Escofet et al., 2021).

## Conclusiones y propuestas de mejora

Entre las conclusiones extraídas en la realización de la presente experiencia se puede enumerar.

- La necesidad de seguir reflexionando y reforzando el paradigma coeducativo desde la formación inicial del profesorado en su dimensión teórica-practica.

- El aprendizaje y servicio permite generar espacios y propuestas que incluyan la perspectiva de género en la propia formación inicial y permanente del profesorado.
- La metodología de Aprendizaje y Servicio resulta ser un recurso muy adecuado para el desarrollo de habilidades personales, profesionales y sociales de los futuros docentes.
- Permite diseñar espacios de aprendizaje y contextos de diversidad que atienden a la igualdad de género, equidad y al respeto afectivo-sexual en pro de evitar que surjan, ya desde la etapa de infantil, prejuicios y rechazos en el aula.

En relación a la propuesta de mejora se pretende generar propuestas didácticas que impliquen una mayor continuidad en el tiempo en su ejecución.

### Referencias bibliográficas

---

Cañadas, L. (2021). Aprendizaje-Servicio universitario en contextos de actividad física, educación física y deporte: una revisión sistemática. *Educação e Pesquisa*, 47. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147237446>

Escofet Roig, A., Novella Cámara, A. & Morín Fraile, V. (2021). El codiseño como impulso del compromiso del estudiantado universitario. *Aula Abierta*, 50 (4), 825-832. DOI: <https://doi.org/10.17811/rifie.50.4.2021.825-832>

García-López, L. M., Gutiérrez, D., y Fernández-Bustos, J. G. (2019). Emprendimiento docente en la transición de Educación Primaria a Educación Secundaria: una propuesta desde la Educación deportiva y el Aprendizaje-servicio. *Contextos Educativos*, 24, 113-121. <http://dx.doi.org/10.18172/con.3913>

Gómez, J., Latorre A., Sánchez, M., y Flecha, R. (2006). *Metodología Comunicativa Crítica*. El Roure editorial.

López-Fernández, I., y Benítez-Porres, J. (2018). El aprendizaje servicio en la universidad: una experiencia en el marco de una asignatura del Grado en Educación Primaria. REDU. *Revista de Docencia Universitaria*, 16(2), 195-210. <http://dx.doi.org/10.4995/redu.2018.9127>.

Rodríguez Gallego, M. R. (2014). El Aprendizaje-Servicio como estrategia metodológica en la Universidad. *Revista Complutense de Educación*, 25 (1), 95-113. [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2014.v25.n1.41157](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n1.41157)

Subirat, M, Tomé, A. y Solsona, N. (2019). ¿Por qué es importante reforzar la Coeducación?. *Dossier Graó*, (4), 3-3.

### 3.2.6. DIFERENCIAS DE GÉNERO EN LA IMPLICACIÓN EN ACTIVIDADES INTERGERNERACIONALES Y SOCIOEDUCATIVAS: LA ÉTICA DEL CUIDADO COMO PROMOTORA DE PARTICIPACIÓN COMUNITARIA

*Lidia Sanz Molina (Universidad de Valladolid, España);  
Susana Gómez Redondo (Universidad de Valladolid, España);  
Elena Jiménez García (Universidad de Valladolid, España)*

#### **Resumen:**

Presentamos una reflexión sobre los resultados de tres acciones intergeneracionales basadas en el coaprendizaje y aprendizaje servicio. Tales interacciones tienden puentes entre la educación formal e informal, y *a lo largo de la vida*. La primera intervención, un encuentro entre escolares, alumnado universitario y personas mayores, plantea comparativas entre las infancias vividas por estos colectivos. La segunda consiste en la creación y producción de *podcasts* como herramienta de innovación socioeducativa y de comunicación entre alumnado universitario y mayores. Desarrollada en plena pandemia, tenía como objetivo restaurar las relaciones sociales, especialmente deterioradas en la tercera edad. La última, un taller de expresión corporal y danza, combina acciones formativas universitarias con interacciones destinadas a aminorar barreras relacionales y de participación en la sociedad postpandémica. En todas ellas se detecta una elevada participación de mujeres. Fundamentamos esta tendencia en bases teóricas relacionadas con la ética del cuidado de Gilligan o Noddings.

**Palabras clave:** Experiencias intergeneracionales, mujeres, coaprendizaje, ética del cuidado

#### **Objetivos**

---

La intención de este trabajo es reflexionar, desde una perspectiva de género, sobre tres intervenciones intergeneracionales desarrolladas en los últimos cursos. El objetivo es incidir en las diferencias de participación entre hombres y mujeres, y comprender las posibles razones de la presencia masiva de estas últimas.

Las intervenciones buscaban potenciar el encuentro y el diálogo entre participantes de distintas generaciones, sensibilizando a la comunidad universitaria sobre el colectivo de personas mayores y los beneficios de las relaciones intergeneracionales. Se pretendía combatir los estereotipos y prejuicios gerontofóbicos; estimular el encuentro y potenciar el coaprendizaje a través de acciones beneficiosas para ambos grupos de edad. Todo ello desde propuestas transdisciplinares, cuya finalidad es defender la transversalidad y el diálogo entre áreas en el seno de la enseñanza universitaria.

El carácter saludable, de ocio y formación de las intervenciones procuraba el bienestar de las personas mayores desde dimensiones biopsicosociales y del 'buen envejecer'. Se pretendía propiciar el acercamiento socio-afectivo; reducir obstáculos relacionales y combatir prejuicios hacia las personas jóvenes, así como tender puentes entre la educación formal e informal. Todo ello con el objetivo añadido de acercar los recursos digitales y la práctica de la actividad física y deportiva, para reducir así el impacto de la brecha digital y el aislamiento pandémico y postpandémico.

La propuesta en su conjunto busca incidir en el papel de la institución de educación superior como agente de cambio social, en este caso en su contribución a la merma de barreras relacionales y de participación de las personas de más edad y su contacto permanente con el resto de la comunidad.

## Introducción y justificación

---

Las tres actividades intergeneracionales en las que se centra este estudio se realizaron en el primer cuatrimestre de los cursos 19-20, 20-21 y 21-22. Dichas actividades se enmarcan en proyectos promovidos desde el área de asuntos sociales de la Universidad de Valladolid (Uva), actualmente de Responsabilidad Social, pensados para salvar la distancia aparente entre los grupos de edad.

La primera iniciativa se realizó en 2019 e intervinieron 50 niños y niñas de 3º de Educación Primaria del CP Doce Linajes (con sus dos tutoras); 70 estudiantes del Grado de Educación Primaria del Campus Duques de Soria; 15 personas mayores de la Asociación de Vecinos La Barriada y tres profesoras de dicho campus pertenecientes a los departamentos de Sociología y Trabajo Social, Didáctica de la lengua y la literatura y Pedagogía.

La segunda actividad tuvo lugar en 2020, y en ella participaron estudiantes del 4º curso del Grado en Educación Primaria y seis mujeres del Centro Cívico Gaya Nuño de la ciudad de Soria. Debido a las restricciones de la pandemia, ambos grupos tuvieron contacto virtual sincrónico, a excepción del último día en el que se propició un encuentro presencial.

Finalmente, *Entredades* es una experiencia de aprendizaje-servicio, formación y participación comunitaria intergeneracional entre estudiantes del Grado en Ciencias de la Actividad Física y Deporte (CAFYD) de Soria y el colectivo de personas mayores de las Aulas de la Tercera Edad del municipio. La acción, realizada en el primer cuatrimestre en el Mercado de Abastos de la ciudad, ha consistido en un taller de danza y expresión corporal con sesiones codiseñadas por alumnado universitario y sus docentes. Todo ello dentro de las asignaturas de *Sociología de la Actividad Física* y el *Deporte y Expresión Corporal y Danza* impartidas. En esta ocasión ha participado 18 mujeres, 18 estudiantes y cinco profesoras de distintas áreas de conocimiento.

En todas las acciones se detecta como evidencia emergente la elevada participación de mujeres en actividades intergeneracionales. A tenor de lo expuesto, la perspectiva de género se vindica por sí sola.

## Metodología

---

Nuestro trabajo se encuadra en la investigación cualitativa, entendida como metodología interpretativa orientada a comprender una evidencia de carácter emergente. Partimos de la observación sistemática, la recogida de relatos y la interpretación sobre el comportamiento y las relaciones de interacción que detectamos en las tres experiencias intergeneracionales longitudinales (desarrolladas entre 2019 y 2021). Nos basamos en presupuestos metodológicos de teoría fundamentada puesto que nuestra finalidad es construir teoría para explicar la realidad observada: la elevada y casi exclusiva participación de mujeres en el colectivo de personas mayores en las interacciones.

Las experiencias también fueron analizadas y difundidas (Sanz Molina et. Al, 2021) desde perspectivas metodológicas interpretativas, en las que se emplearon técnicas de observación, entrevistas en profundidad y semiestructuradas, grupos focales y narrativas. Aquellos trabajos hacen ahora de análisis exploratorio y descriptivo para el establecimiento de presupuestos comunes, afinados e implementados al aplicar la perspectiva de género.

La manifiesta y reiterada diferencia de participación entre hombres y mujeres dio lugar a armar una investigación longitudinal y sintética, que desde la teoría fundamentada nos permitiera inducir reflexiones a partir de los datos. Tal fundamentación nos ayudará a la identificación y comprensión de elementos y conexiones que den sentido a esta diferencia de participación desde perspectivas de género.

## Resultados y discusión

---

Los resultados obtenidos a lo largo de estas tres experiencias ponen de manifiesto la escasa, o prácticamente nula, participación de los hombres. En la primera intervención, frente a 13 mujeres implicadas tomaron parte dos varones; en la segunda comenzaron dos hombres que solo estuvieron en la primera sesión; finalmente, en la tercera todas las participantes (18) fueron mujeres. Las cifras arrojan, pues, un clara y reiterado desequilibrio en la participación por géneros, los cuales pueden generar tentativas de explicación teórica tanto a nivel *micro* como *meso*.

En la primera experiencia partimos de la lectura del cuento *Cuando el Yayo era peque* (Messina, 2013) punto de partida para estimular el diálogo entre escolares y mujeres. El encuentro, moderado por el estudiantado universitario, arrojó como resultado una comparativa entre la infancia pasada y presente, que dio pie a una mayor comprensión y acercamiento entre los tres colectivos.

Las mujeres participantes manifestaron que les resultó agradable contar recuerdos de su juventud a escolares y alumnado universitario, si bien consideraron que para el primer grupo tuvo menos utilidad que para el segundo. Según declaraciones recogidas en grupos focales, fue una experiencia “muy positiva”, porque “todos fueron muy educados” y este tipo de encuentros son, en su opinión, muy útiles para “los estudiantes universitarios” y “no tanto para los niños”, pues, por ejemplo, con el primer colectivo pudieron intercambiar opiniones y formas de cocinar distintos platos. También indicaron la obediencia de los grupos de escolares hacia el estudiantado universitario y el respeto a las personas mayores. Por todo ello, si bien no manifestaron expresamente su aportación pedagógica, afectiva, interactiva y enriquecedora para con el grupo de escolares, se sintieron “felices y útiles”. Finalmente, todas mostraron su interés en participar en otras actividades, porque aprendieron aspectos relacionados, por ejemplo, con las tecnologías.

En la segunda experiencia se grabaron dos presentaciones, una de alumnado universitario y otra de personas mayores, para darse a conocer, vía telemática (nos encontrábamos en plena pandemia). Observamos que las personas mayores tienden aludir a su juventud y las carencias u obligaciones que debieron asumir, para justificar las limitaciones a nivel formativo que tuvieron. Entendemos que se refieren a esto por correspondencia con el grupo al que se presentan, de formación universitaria. No obstante, y tras esta especie de justificación, pasan a hacer gala de todo lo que han conseguido en su vida, a pesar de las limitaciones señaladas inicialmente. Se observa, así, una tendencia a manifestar las dificultades y limitaciones correspondientes al

contexto social, para destacar sus logros con mayor amplitud pues los han conseguido a pesar de las restricciones de partida. Muestra lo que podríamos denominar satisfacción por el recorrido de su trayectoria vital. También se observa una tendencia a describir aquellas cosas de las que están orgullosas, que les gustan y saben que se les han dado o continúan dándoseles bien: como cocinar, bailar, jugar al fútbol, etc. Otro tema recurrente es la familia, hablan de sus hijas, nietas, etc. y sus logros (Sanz et al. 2021). En general observamos que la presentación gira en torno a temas de los que se sienten satisfechos, orgullosas y que les apasionan. Observamos su necesidad de compartir lo que consideran positivo, valioso, de su experiencia vital y familiar.

La tercera experiencia, un taller de expresión corporal y danza enmarcada en el aprendizaje-servicio, se estructuró en sesiones basadas en el trabajo por parejas (estudiante/mujer), que generó puentes de contacto y relación socio-afectiva entre ambos grupos participantes. Se puso en marcha el registro de las impresiones para que, de forma voluntaria, las personas participantes expresaran algunos conceptos de lo que les había supuesto la actividad. Se recogieron términos como *gratitud, reflexión, relajación, ternura, autoestima, participación, alegría...* evidenciando que este tipo de proyecto contribuye a promover el envejecimiento activo, la solidaridad intergeneracional, la vitalidad, la dignidad de las personas inmersas y la supresión de barreras relacionales y de participación como apuntan Duque y Mateo (2008).

Se observa, asimismo, la mejora de autoestima en las personas mayores, pues fomenta cambios en su estado de ánimo y aumenta su vitalidad. Por otra parte, disminuye sus sentimientos de soledad; incrementa sus oportunidades de asistencia y acompañamiento en actividades de la vida cotidiana; fomenta el desarrollo de la amistad con personas más jóvenes y, en consecuencia, se amplían sus posibilidades de participación e inclusión en la vida comunitaria. También se detecta en el estudiantado satisfacción por el aprendizaje y el sentimiento de solidaridad, y motivación por realizar prácticas que trascienden el marco aulero. En ambos colectivos se toma conciencia de estar accediendo a nuevos y continuos aprendizajes.

Destacamos que las participantes de estas tres experiencias son activas, se implican en acciones colaborativas y están muy satisfechas de compartir experiencias con el alumnado universitario. Se constata que el hecho de que la mayoría fueran mujeres generó dinámicas en torno a la esfera doméstica (como las recetas, la familia o los recuerdos vinculados al hogar), lo que se puede interpretar como una restitución del mundo de lo íntimo frente al de lo público.

Como tentativa teórica planteamos la relación de la ausencia masculina con premisas de la *ética del cuidado* (Gilligan, 1985; Noddings, 2009). Kohen (2005) señala que esta se caracteriza por la subjetividad, la responsabilidad, la atención, la respuesta activa al otro y la interdependencia. Frente a la ética de la justicia o las teorías morales de Kohlberg, esta crítica feminista defiende una ética cuya fuerza motriz es la cooperación, la empatía y la *comunidad*. Desde esta perspectiva, el proceso de socialización femenino hace hincapié en las interacciones y no en el individuo, lo que deviene en una mayor apertura al otro. Según esto, las mujeres prestarían más atención a las dinámicas relacionales y participativas en las que están inmersas, la atención al contexto y la intersubjetividad de los procesos.

## Conclusiones y propuestas de mejora

---

La educación a lo largo de la vida implica participación ciudadana y ruptura de las fronteras entre los escenarios socioeducativos: una extensión de los tradicionales marcos de aprendizaje. Se hace imprescindible que instituciones y agentes estén abiertos a las demandas de la ciudadanía, para que tanto la educación formal como la informal y no formal se hagan eco y habiliten nuevos espacios. Ello implica una apertura y atención permanentes a las demandas sociales, incluyendo la brecha de género y participación.

A la luz de tal responsabilidad, la institución de educación superior ha de asumir su papel como agente activo de la transformación social, en línea con una *universidad del sujeto* (Touraine, 1997) comprometida y solidaria. Puede que sea la posibilidad de retomar tal papel la que le devuelva su lugar en el tejido comunitario reduciendo su crisis de identidad.

En este sentido, las experiencias descritas muestran que la institución universitaria tiene un papel en la lucha contra la discriminación por razón de edad, la inclusión socioeducativa y la supresión de barreras relacionales y participativas. Es necesario seguir poniendo en marcha proyectos intergeneracionales, que dan al estudiantado la posibilidad de participar en acciones de aprendizaje-servicio, derribar prejuicios y traspasar el marco aulario.

Hay pocas investigaciones que abordan el impacto de las diferencias de sexo en las preferencias de participación social en nuestro contexto sociocultural (Villar, Serrat, y Celdrán, 2016). La mayoría de estudios coinciden en que las mujeres son más participativas, realizan más actividades sociales y mantienen más contacto con la familia, amigos y conocidos.

Entendemos que la masiva participación femenina restituye la esfera de lo íntimo, estableciendo paradigmas emergentes de cuidado y de atención al otro. Se defiende una heteronomía fundamentada en la intersubjetividad, el afecto y el respeto. La asignatura pendiente puede que sea una mayor y más activa participación de la población masculina, cuya brecha de género parece no beneficiar a nivel individual ni grupal. Se trata de proporcionar facilitadores tanto a mujeres como a hombres, e instaurar dinámicas socioeducativas que impliquen un menor desequilibrio en la participación. Todo ello manteniendo la vindicación de esa ética del cuidado 'ganada' a lo público, atenta a la cooperación y al otro.

## Referencias bibliográficas

---

- Duque, J. M., y Mateo, A. (2008). *La participación social de las personas mayores*. Instituto de Mayores y Servicios Sociales, IMSERSO.
- Gilligan, Carol (1985). *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Kohen, Beatriz (2005). "Ciudadanía y ética del cuidado". en Carrió y Mafia (comps.), *Búsquedas de sentido para una nueva política*. pp. 175-188
- Messina, L. (2013) *Cuando el yayo era peque*. Barcelona, Takatuka.

- Noddings, N. (2009). *La educación moral. Propuesta alternativa para la educación del carácter*. Buenos Aires, Amorrortu
- Touraine, A. (1997) *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*, Madrid, PPC
- Sanz Molina, L., Gómez Redondo, S. y Jiménez García, E. (2021). Tiempos de pandemia: el podcast como herramienta de encuentro y salud intergeneracional. *Acciones e investigaciones sociales*, núm. 42, 113-132. DOI: [https://doi.org/10.26754/ojs\\_ais/ais.2021426231](https://doi.org/10.26754/ojs_ais/ais.2021426231)
- Villar, F., Serrat, R., y Celdrán, M. (2016). "Participation of Spanish older people in educational courses: The role of sociodemographic and active ageing factors". *Journal of European Social Policy*, 26(5), pp. 417-427.

### 3.2.7. ARRECIFE MORADO: PODCAST POR LA IGUALDAD

*Océano Atlántico (Océano Atlántico, España);*

*Belén Arbués (Técnica de igualdad en Océano Atlántico, España).*

#### **Resumen:**

El proyecto consta de la creación de un canal de Podcast protagonizado por el alumnado de todos los grados superiores y medios que impartimos en nuestro centro de formación. Dicho canal se escucha a través de Spotify y en Apple. Todos los episodios de dicho podcast llamado "Arrecife morado" son sobre diferentes temáticas o temas actuales, pero todas relacionadas con la igualdad o la prevención en violencia de género; en los cuales los/as jóvenes tendrán un espacio en el que poder expresarse con total libertad, hablar de sus preocupaciones, miedos, opiniones sobre temas de controversia actuales, y sobre su futuro laboral, etc. Ellos/as además serán los encargados de la creación de dicho podcast con el apoyo de un profesor/a de referencia, pero siempre con la libertad de hablar. En lo que lleva funcionando ha tenido un gran resultado ya que hemos motivado a los/as jóvenes y lo sienten como un espacio personal.

**Palabras clave:** Podcast, Libertad, Igualdad, Actualidad.

#### **Objetivos**

---

- Crear una iniciativa para prevenir y acabar con la violencia de género en la que participe el alumnado.
- Visibilizar y reflexionar sobre temas de igualdad, fomentando el pensamiento crítico del alumnado.
- Potenciar que el alumnado sea el protagonista de su formación y aprendizaje.
- Promover iniciativas contra la violencia de género basadas en las inquietudes y necesidades del alumnado.
- Utilizar las herramientas tecnológicas y las redes sociales de manera útil para luchar contra la violencia de género y fomentar la igualdad

#### **Introducción**

---

La incorporación de nuevas tecnologías en el sistema educativo ha proporcionado un nuevo concepto de los procesos de aprendizaje. En los últimos años se observa un cambio, sustituyendo las metodologías clásicas por unas más didácticas, intercambiado los ya obsoletos libros de texto por el uso de tablets y ordenadores, con la incorporación de blogs docentes y plataformas de entornos colaborativos. Por tanto, se propone el uso de podcast como una herramienta innovadora, que favorece a la motivación del alumnado y la flexibilización del proceso de aprendizaje, promoviendo el desarrollo de conocimientos de manera autónoma.

Los estudios realizados en los últimos años sobre el podcasting apoyan la idea de ser una herramienta con grandes potenciales ya que ofrece grandes beneficios y favorecen la escucha activa de todo aquel que lo escuche, así como la implicación de sus creadores. Los podcasts facilitan el proceso de enseñanza a los “nacidos digitales” debido a su familiarización con las nuevas tecnologías (Piñeiro,2012).

Arrecife morado, es un podcast innovador que pretende visibilizar las distintas problemáticas que se sitúan en torno a la igualdad y a la violencia de género en nuestra sociedad, potenciando el buen uso de las nuevas tecnologías y haciendo protagonista e implicando al alumnado en la creación de este. Es un proyecto novedoso, pues aunque en otros centros educativos se han puesto en marcha otros podcast sobre igualdad, como en el CEIP Las Portadas de Sevilla con su podcast feminista “Iguales” ningún proyecto lo ha lanzado en la plataforma de Spotify o Itunes, con tanta variedad de temas tratados ni utilizando una metodología que implique de manera integral a su alumnado, desde la elección de contenidos, búsqueda de información y elaboración del esquema del podcast hasta su grabación y colaboración en la difusión de este.

## Metodología

---

En este proyecto trabajaremos con una metodología activa, participativa y creativa. Activa, porque los/as participantes se convierten en protagonistas en las actividades y su formación, participativa porque se crean diferentes mecanismos adecuados a las capacidades de cada participante, para que puedan tomar parte activa de la dinámica y creativa para que utilicen su imaginación y con ella sugieran, planteen y modifiquen la realidad.

Los pilares de la metodología implementada son:

- **Metodología didáctica de e-learning:** Primeramente, habría que señalar el e-learning ya que la base del proyecto es la enseñanza virtual, basado en la capacitación e interacción del alumnado con los materiales de la temática, así como con el resto de alumnado.
- **Metodología Constructiva:** esta será fundamental en la realización de aprendizajes, permitiendo a los/as alumnos/as ser quienes en última instancia, modifiquen y reelaboran los esquemas de conocimiento, construyendo sus propios aprendizajes. Así, los/as profesionales actuarán como guías y mediadores para facilitar la construcción de aprendizajes significativos.
- **Metodología Participativa:** Las sesiones grupales, planificación y ejecución de tareas en grupo, toma de decisiones en conjunto, etc. favorecerá la cooperación, intercambio y confrontación de opiniones y el talante no discriminatorio. El objetivo es que en todos los talleres propuestos el alumnado esté en constante participación, ya sea realizando la actividad propuesta, o hablando de experiencias, haciendo aportaciones de los que se pueden nutrir los demás, etc.
- **Metodología Activa:** Es fundamental fomentar en los/as usuarios/as la curiosidad, crítica e investigadora que mediante la comunicación y el trabajo se convertirá en la base de su formación y de la adquisición de aprendizajes.

Técnicas utilizadas:

- **Análisis documental:** técnica muy utilizada para recopilar y seleccionar información a través de la investigación previa a realizar la grabación.

- **Entrevista:** Es una técnica de gran utilidad para el proyecto en las sesiones que se decida por una entrevista para abordar el tema, ya que es una manera muy útil de recabar datos mediante una conversación.

Los podcasts son grabados una vez a la semana, utilizando diferentes técnicas para cada uno de los temas sugeridos, habiendo entrevistas a profesionales del ámbito de la igualdad, así como diálogos y debates sobre problemáticas o conceptos de interés que tejen un enfoque creativo, proactivo, atractivo y motivador. Para la puesta en marcha se sigue el siguiente proceso:

- **Investigación previa y elección del tema:** Cada semana serán grupos de 2 o tres integrantes, los encargados/as del episodio semanal, el primer paso será realizar una investigación previa para concretar el tema a tratar, con el fin de fomentar la participación y cooperación en equipo, además de que cada integrante exponga sus temáticas de interés.
- **Contenido:** Primeramente, se estructura el contenido a tratar y se concreta que técnica va a usar para exponer dicha información. Puede ser o bien desde un dialogo entre dos personas, una exposición del tema, una entrevista a un profesional, un debate. etc. por lo que el alumnado tiene que desarrollar su creatividad, para transmitir esa información de una manera atractiva y crear un imparto en los y las oyentes.
- **Guía del podcast:** Una vez sabiendo el contenido a tratar y de qué manera, el último paso antes de la grabación será organizar toda la información y dejarla plasmada en una ficha que servirá de guion.
- **Grabación:** Una vez se tiene todo lo anterior planteado, se busca un lugar tranquilo y sin ruido, se graba y se edita.

## Resultados y discusión.

---

El proyecto ha obtenido buenos resultados en general, teniendo una gran acogida, tanto entre el alumnado como entre el equipo docente, que se ha implicado desde el primer momento en el proyecto. Tras el primer episodio, la calidad de estos ha ido mejorando, tanto en contenidos y estructura como en la elaboración técnica de este, acercándonos cada vez más a un podcast de gran calidad y utilidad para todos y todas. Actualmente contamos con 12 episodios publicados que irán aumentando semana tras semana. El interés en el proceso de creación y participación del alumnado ha ido en aumento, al igual que su interés por los temas tratados, ya que tras el podcast la mayoría de ellos/as ha manifestado querer saber más sobre el tema o haber descubierto alguna problemática que hasta el momento desconocían. Por otro lado, el podcast está siendo de gran utilidad para implementar la coeducación dentro de las aulas de una manera dinámica y efectiva, haciendo protagonista al alumnado de su propia formación y acercándole a conceptos y reflexiones sobre igualdad, tan necesarias hoy en día. Además, está siendo una gran herramienta para fomentar el pensamiento crítico, el trabajo en equipo y fomentar el buen uso de los medios tecnológicos a nuestro alcance entre el alumnado, así como un espacio de libertad de expresión donde los/as jóvenes puedan expresar intereses y preocupaciones ligadas a sus intereses personales y sobre su futuro laboral.

Por otro lado, también se han mejorado los resultados en el número de visualizaciones y de seguidores con respecto al inicio, habiendo llegado en la actualidad a 512 personas, lo que significa que la información tiene mayor alcance y esto suma la motivación y las

ganas de seguir avanzando, para llegar cada vez a sensibilizar e informar a más personas.

### Conclusiones y propuestas de mejora.

---

En definitiva, se podría decir que un podcast es un archivo sonoro, creado y desarrollado por el alumnado como recurso educativo con un amplio abanico de posibilidades. El alumnado es el protagonista de su propio proceso, realizan la tanto investigación previa en materiales sobre igualdad y violencia de género como la elección y desarrollo de los diferentes temas a tratar, derivados de sus inquietudes y que consideran importantes a difundir en sociedad, fomentando en todo momento la libertad de expresión.

El proceso de desarrollo de cada una de las propuestas semanales es muy enriquecedor a nivel educativo y social, interrelacionando ambos sectores desde una metodología activa y dinámica que cree un espacio personalizado y cercano impulsado por personas más jóvenes (Solano y Sánchez, 2010).

Para que la igualdad esté presente en nuestra sociedad, no es suficiente con que haya unas leyes escritas que hablen sobre ello. Es necesario también que todas las personas estén concienciadas y formen parte del proceso de llevar a los seres humanos a una convivencia igualitaria. Por ello, es de gran relevancia a nivel social, trabajar la igualdad de una manera dinámica y atractiva para concienciar y sensibilizar a la ciudadanía sobre los aspectos relativos a dicha problemática.

Tras la grabación de los primeros episodios y el lanzamiento de estos a través de la plataforma Itunes y Spotify, se ha hecho patente la necesidad y ganas de trabajar los temas relacionados con la igualdad de una manera más dinámica en la que ellos y ellas puedan implicarse en el proceso y ser los y las protagonistas. Esto hace que el alumnado muestre mayores índices de motivación ya que su trabajo es llevado a la práctica y pueden observar los resultados que se van obteniendo, para de esta manera seguir trabajando por la propuesta y avanzar en el desarrollo y mejora de la misma.

Como punto de mejora, nuestro objetivo es realizar una mayor difusión del podcast en redes sociales para conseguir más seguidores en las dos plataformas en las que puede escuchar para llegar al mayor número de personas posible y aumentar el impacto de éste en la sociedad.

Además de cara al verano en el que el alumnado no está en nuestras instalaciones, contamos con episodios grabados con anterioridad y para que el podcast sea más enriquecedor tendremos también turno de docentes, profesionales, y experiencias relacionadas con la temática que nos acompaña.

### Referencias bibliográficas.

---

CEIP LAS PORTADAS. (s. f.). PODCAST FEMINISTA «IGUALES». Recuperado 11 de mayo de 2022, de <https://www.colegiopublicolasportadas.com/podcast-feminista-iguales>

Monti, S., & San Vicente, F. (2006). Evaluación de plataformas y experimentación en Moodle de objetos didácticos (nivel A1-A2) para el aprendizaje E-LE en e-learning. *RedELE: revista electrónica de didáctica español lengua extranjera*.

Piñeiro Otero, T. (2012). Los podcast en la educación superior: Hacia un paradigma de formación intersticial. *Revista iberoamericana de educación*.

Solano Fernández, I. M., & Sánchez Vera, M. D. M. (2010). Aprendiendo en cualquier lugar: el podcast educativo. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 2010,(36): 125-139.

### 3.2.8. TRANSITAR LOS VÍNCULOS EN LA ADOLESCENCIA: UNA MIRADA DESDE EL FEMINISMO A LA EXPERIENCIA DE LAS ADOLESCENTES EN CONDICIÓN DE PROTECCIÓN EN EL HOGAR SANTA CLARA DURANTE EL CONTEXTO DE AISLAMIENTO DEL COVID-19

*Karol Dayana Espinosa Torres (Universidad de Antioquia, Colombia),  
Valentina González Restrepo (Universidad de Antioquia, Colombia)*

#### **Resumen:**

Al examinar las maneras en que se vinculan las adolescentes en condición de protección bajo el contexto de aislamiento por Covid-19, nos podemos encontrar que su historia personal tiene un peso importante que influye en cómo se relacionan con ellas mismas, con sus compañeras, y con su entorno en general. Abordaremos entonces el uso del lenguaje, el poder, el cuidado, la sororidad como situaciones que emergen en las construcciones vinculares de las adolescentes, el tránsito que han comprendido para que las condiciones de violencia simbólica, económica, emocional no sean un determinante para sus relaciones y cómo construir vínculos sororos que afiancen los lazos afectivos de las mujeres adolescentes con el fin de tramitar situaciones dolorosas en compañía de sus pares. De esta forma encontramos que el feminismo nos posibilita construir espacios de compañía empática.

**Palabras claves:** adolescentes, condición de protección, vínculos, feminismo.

#### **Objetivo general**

---

Comprender la influencia de los sentidos que le dan las adolescentes del Hogar Santa Clara a los vínculos que construyen con sus compañeras, sobre las maneras en que éstas establecen sus relaciones como pares durante el contexto de aislamiento del Covid-19 entre 2020-2021.

#### **Objetivos específicos**

---

4. Identificar las relaciones que establecen las adolescentes del Hogar Santa Clara ubicado en el municipio de Girardota, Antioquia.
5. Reconocer los sentidos que le dan las adolescentes del Hogar Santa Clara ubicado en el municipio de Girardota, Antioquia, a los vínculos que construyen con sus compañeras.
6. Analizar la manera en la que los vínculos entre las adolescentes del Hogar Santa Clara, ubicado en el municipio de Girardota, Antioquia, influyen sobre las relaciones que establecen con sus pares.

#### **Marco teórico**

---

Como base teórica de la presente investigación, se retomaron dos teorías dado que recogen aspectos fundamentales para la comprensión de la realidad referida dentro de este estudio, permitiendo la comprensión y el análisis de este navegar investigativo.

Por una parte, el interaccionismo simbólico como teoría, según Herbert Blumer (1992) se basa en tres premisas fundamentales: la primera es que el ser humano orienta sus actos hacia las cosas en función de lo que éstas significan para él; la segunda es que el significado de las cosas surge por la interacción social, pues los significados son un producto social; la tercera es que los significados se modifican mediante un proceso interpretativo desarrollado por la persona al enfrentarse con las cosas que va hallando a su paso. En este sentido, desde el interaccionismo simbólico es posible comprender a las adolescentes como actoras sociales de su realidad, pues considera que los seres humanos deciden lo que hay que hacer y lo que no, a partir de los símbolos que han aprendido en la interacción con los otros. Pero los significados construidos no son estáticos, pues las personas son seres reflexivos que tienen la capacidad de aprender símbolos nuevos y evaluarlos.

Por otra parte, se consideró pertinente el feminismo como referente teórico transversal al desarrollo de esta investigación, ya que como teoría crítica permite entender las dinámicas sociales de dominación que experimentan las mujeres, proporcionando factores de estudio y de análisis a la realidad de las adolescentes con el fin de encaminar una transformación, entendiendo que desde los mandatos patriarcales, se ha destinado un lugar específico de dominación sobre el cuerpo de las mujeres y la forma de relacionarse con la otra, con el otro y consigo misma, restando el valor político y emancipador al tejido de vínculos entre mujeres; de esta manera encontramos que el feminismo permite evidenciar y analizar las relaciones de poder instauradas en el patriarcado, y de esta manera articular la teoría y la práctica dentro del conjunto de reivindicaciones propuestas por el feminismo para construir relaciones empáticas, sororas y con una carga política que permita transitar desde relaciones basadas en la victimización, subordinación, competencia y envidia a relaciones y vínculos autónomos, críticos y de solidaridad.

Además, el feminismo ha revelado que cuando dentro de la construcción de conocimiento, las mujeres han estado ausentes en muchas ocasiones como sujetas de investigación, el conocimiento no es intersubjetivo y le falta miradas más amplias para reconocer situaciones que permitan poder redefinir y cuestionar muchas categorías, y así como Seyla Benhabib explica que, cuando las mujeres entran a formar parte de las ciencias sociales, “ya sea como objeto de investigación o como investigadoras, se tambalean los paradigmas establecidos y se cuestiona la definición del ámbito de objetos del paradigma de investigación, sus unidades de medida, sus métodos de verificación, la supuesta neutralidad de su terminología teórica o las pretensiones de universalidad de sus modelos y metáforas”. (Benhabib, 1990 en Cobo, 2005). Es así, que aunque hay avances en la inclusión de las mujeres en el mundo académico y científico, aún se tiene mucho camino por delante para seguir evidenciando las desigualdades que viven las mujeres en las ciencias.

## **Metodología**

---

Debido a que esta búsqueda se enmarca en el terreno de las cualidades humanas y como mujeres productoras de conocimiento valioso desde las experiencias, reflexiones y construcción constante con otras y con otros y por tanto dueñas de la transformación de la realidad, se retomó el enfoque cualitativo, pues este consiste “más que en un conjunto de técnicas para recoger datos, en un modo de encarar el mundo de la

interioridad de los sujetos sociales y de las relaciones que establecen en los contextos” (Galeano, 2004, p.16). Lo que permitió comprender las experiencias que las adolescentes atraviesan como sujetas particulares, debido a la construcción histórica de cada una.

La modalidad de investigación implementada fue la fenomenología, pues esta ofrece recursos metodológicos y conceptuales que pueden ayudar a la creación de alternativas en la comprensión de las experiencias vividas, ya que permite que cada sujeto reconozca sus reivindicaciones. Dentro de esta se comprende que la experiencia humana es corporal e intersubjetiva y está relacionada a los sentidos personales y culturales, donde cada experiencia no se puede modificar y es diversa en cada persona dentro de las múltiples situaciones de la vida que incluye la clase social, las determinaciones culturales, sexuales, raciales y cómo se manifiestan estas diferencias, que además van evolucionando en distintas características tales como lo corporal, lo psíquico, lo histórico, entre otros. En este sentido, se distingue la configuración de la realidad y la capacidad transformadora en la comprensión de los vínculos entre las adolescentes, esta propuesta permitió entonces movilizar de manera consciente el reconocimiento de la otra en la construcción mutua y ver la teoría crítica como “una praxis histórica de resistencia y transformación en oposición a las tendencias de alienación...” (Santamaría, Benítez, Sotomayor & Barragán, 2019, p.8) que tiene la capacidad de movilizar las formas en las que las adolescentes establecen sus relaciones y vínculos.

En ese sentido de favorecer el pensamiento crítico en las adolescentes, el trabajo colectivo y el reconocimiento de la otra y de sí misma como sujeta de transformación, el feminismo aportó a la metodología de esta investigación identificar nuevas demandas que permitieron validar las voces de las adolescentes en la sociedad, las cuales han sido silenciadas de manera estructural, creando espacios que posibiliten y potencien la práctica y la acción por sociedades justas y equitativas, bien mencionado por Sandra Harding en “¿Existe un método feminista?”, desde los espacios que las mujeres construyen en su diario vivir se presentan oportunidades otras de comprensión del mundo, de cuestionarlo y accionar en él, tanto en las esferas privadas como las públicas y es por ello que en concordancia con esta autora, las investigaciones con perspectiva feminista, incluida esta deberán “ofrecer a las mujeres las explicaciones de los fenómenos sociales que ellas quieran y necesitan, y no en aportar respuestas a los problemas que se plantean los departamentos de bienestar social, los productores, los publicistas, los psiquiatras, los establecimientos de atención médica o el sistema judicial” (Harding, 1998, p. 24), dicho esto, esta investigación se inclinó a favor de revelar los cuestionamientos de mujeres adolescentes sobre sus relaciones.

### **Discusión de datos y/o evidencias.**

---

En consecuencia con el enfoque y la modalidad de investigación, las estrategias de recolección de información que se implementaron fueron los talleres y los diarios de campo.

-Talleres: como estrategia de recolección de información, los talleres tiene normas, indicaciones y procedimientos que permiten dar cuenta de las intencionalidades que posibilitaron el acontecimiento de la diversidad de nuevos conocimientos, como lo menciona Londoño y Atehortua (2011) “el taller constituye una de las estrategias para la socialización y comunicación de la experiencia pertinente a las necesidades y cultura de los participantes, y que permite de manera participativa democratizar el saber y

configurar sujetos de conocimiento". Para esta investigación se llevó a cabo 17 talleres, cada uno con una duración de dos horas, los cuales estuvieron acompañados de técnicas interactivas como la cartografía corporal, el mapa vincular, árbol vincular, mural de situaciones, entre otras; las técnicas se desarrollaron posteriormente a una planeación detallada en la cual se evaluaba la pertinencia para su implementación y desarrollo.

-Diarios de campo: se realizó la sistematización de los talleres por medio de los diarios de campo, estos partieron de la observación participante, la cual más que una observación de la vida cotidiana, se presenta como significación científica en relación con los objetivos de la investigación. Los diarios de campo facilitaron registrar los aspectos más relevantes y configurar la información de la experiencia de las adolescentes con respecto al cotidiano de sus relaciones y vínculos dentro del hogar.

Es así, como la información recolectada en los talleres y con su respectiva sistematización por medio de los diarios de campo, se procedió a la codificación y procesamiento de datos, la cual consistió inicialmente en clasificar la información según las temáticas de relaciones y vínculos, para posteriormente ordenar los datos a partir de conceptos, a los que se le asignaron un código para facilitar su identificación. Con respecto del análisis e interpretación de información, se optó por la triangulación de datos por medio de matrices que permitieron el cruce de variables y la relación entre datos hallados y aportes teóricos.

## **Resultados y conclusiones**

---

En resumen, los resultados del trabajo ponen de manifiesto acciones concretas que tomamos del feminismo para transformar de manera significativa las formas de vinculación afectiva entre las adolescentes, comprobando además que las estructuras vinculantes de las adolescentes conformadas en contextos de violencia, no determina ni excluye la posibilidad de formas nuevos vínculos desde el cuidado y el afecto. Además, también apareció que el lenguaje constituido anteriormente a los talleres se transformó de manera positiva, pues cada una de ellas cambió sus discursos y palabras respecto a sí mismas y las otras.

Por último, se encontraron diversos tipos de vínculos que las adolescentes construyen entre sí, que están relacionados desde lo social hasta lo erótico-afectivo, y que la institución y su condición de protección, no las excluye de afinar relaciones eróticas que transforman incluso, su forma de nombrarse, lo cual se ve en la forma en cómo habitan sus corporalidades y a su vez el mundo.

Éste trabajo constituyó un aporte a nuestro desarrollo personal y profesional del quehacer del Trabajo Social, de la misma manera a nuestro empoderamiento como mujeres en la lucha por una sociedad más equitativa. También servirá como referencia y antecedente para estudiantes de la carrera de Trabajo Social pues desde esta profesión, la ocupación por investigar debe estar vinculado a la configuración de escenarios y posibilidades de intervención desde la identificación de vacíos que en este caso están ligados a la conformación de espacios seguros para las adolescentes que se encuentran en condición de protección dentro de instituciones con modalidad de internado.

El campo de acción allí tiene un enfoque desde la motivación por movilizar relaciones más empáticas en dichos contextos desde la implementación de un enfoque feminista que partiendo de nuestra experiencia permitió generar un espacio de confianza y apertura al diálogo. Por lo cual proponemos desde esta investigación la implementación de dicho enfoque en instituciones como el Hogar Santa Clara, que permitan trabajar con las adolescentes formas sanas y empáticas de relacionarse y reconocerse frente a la otra.

### Referencias bibliográficas

---

- Blumer, H. (1992). La posición metodológica del interaccionismo simbólico. <https://campus.fundec.org.ar/admin/archivos/BLUMER%20++%20INTERACCIONISMO.pdf>
- Cobo, R. (2005). El género en las ciencias sociales. *Cuadernos de Trabajo Social* 18, 249-25 <https://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/view/CUTS0505110249A/7595>
- Galeano, M. E. (2004). Diseño de proyectos en la investigación cualitativa. Fondo Editorial Universidad EAFIT. [https://www.academia.edu/28381298/Galeano\\_Eumelia\\_Disen%C3%B3\\_de\\_proyectos\\_en\\_la\\_investigaci%C3%B3n\\_cualitativa](https://www.academia.edu/28381298/Galeano_Eumelia_Disen%C3%B3_de_proyectos_en_la_investigaci%C3%B3n_cualitativa)
- Harding, S. (1998). *¿Existe un método feminista?* [https://urbanasmad.files.wordpress.com/2016/08/existe-un-mc3a9todo-feminista\\_s-harding.pdf](https://urbanasmad.files.wordpress.com/2016/08/existe-un-mc3a9todo-feminista_s-harding.pdf)
- Londoño Uribe, D. y Atehortúa, G. (2011). Los pasos en el camino de la sistematización. Medellín: Decisión. [https://cepalforja.org/sistem/documentos/decisio28\\_saber5.pdf](https://cepalforja.org/sistem/documentos/decisio28_saber5.pdf)
- Santamaría Rodríguez, J. E, Benítez Saza, C. R, Sotomayor Tacuri, S, y Barragán Varela, L.A. (2019). Pedagogías críticas: Criterios para una formación de docentes en investigación pedagógica. *Educação & Sociedade*, 40. <https://www.scielo.br/pdf/es/v40/1678-4626-es-40-e0193786.pdf>

### 3.2.9. MUJERES EN ACCIÓN: FORMACIÓN PARA LA SENSIBILIZACIÓN EN PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA FACULTAD DE TRABAJO SOCIAL

*Virginia Jiménez Rodríguez,  
M<sup>a</sup> Dolores Domínguez García,  
Aurora Castillo Charfolet,  
M<sup>a</sup> Ángeles Cuadrado Cenxual,  
Concha Vicente Mochales*

*(Facultad de Trabajo Social, Universidad Complutense de Madrid, España)*

#### **Resumen y palabras clave**

La acción formativa que presentamos se enmarca en un proyecto más amplio que persigue establecer líneas estratégicas de género en la Facultad de Trabajo Social UCM.

A través de cuatro talleres de sensibilización ante la Igualdad de Género, impartidos por nuestro profesorado, las estudiantes participantes recibieron formación teórico-práctica que posteriormente plasmaron en una serie de ocho infografías que serán expuestas en la Facultad para contribuir a la sensibilización de todo el estudiantado.

Los resultados de la actividad se han extendido desde la concienciación, hasta la adquisición de instrumentos para combatir la desigualdad, los micromachismos y el maltrato. Las estudiantes han manifestado en la evaluación su satisfacción con los talleres.

La conclusión principal es que es necesaria la formación en género, no solo para concienciar a nuestra juventud de las desigualdades existentes sino, además en este caso, para dotar de instrumentos de intervención a las/los futuras/os trabajadoras /es sociales.

**Palabras clave:** sensibilización, prevención, perspectiva de género, Trabajo Social, igualdad, violencia.

#### **Objetivos**

---

El **objetivo general** del proyecto en el que se enmarca la presente ponencia es “Incluir la perspectiva de género en la investigación académica y en la docencia (transversalidad) dentro de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Complutense de Madrid (FTS-UCM) (España)”.

Los **objetivos específicos** planteados dentro del proyecto son los siguientes:

Conocer el grado de implantación de la perspectiva de género en la docencia en la Facultad de Trabajo Social de la UCM.

Realizar un análisis de la realidad en el área de género de la FTS (DAFO de género).

Promover, impulsar y promocionar acciones de sensibilización y prevención de desigualdad y violencia con intervenciones adecuadas ante posibles casos en el contexto de la FTS.

Visibilizar acciones de sensibilización y prevención de desigualdad más allá del entorno de la Facultad, externalizando la información gracias a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

Incluir el enfoque de género y el lenguaje inclusivo en las diferentes materias (transversalidad) de la FTS.

Establecer cauces de colaboración interinstitucional para promover e impulsar las políticas de igualdad en la FTS.

Formar y sensibilizar en igualdad y prevención de violencia a todo el personal de la Facultad, mediante planes coeducativos y de un currículo sin sesgos de género.

Potenciar la alianza entre mujeres para conseguir un cambio social, mediante el apoyo mutuo, que genere relaciones positivas (sororidad).

Incluir, en la medida de lo posible, aspectos de género en el Reglamento Interno de la FTS, con posibilidad de crear un reglamento de actuación.

Para la presente ponencia, y debido a las limitaciones de espacio, nos focalizaremos en el objetivo de “Formar y sensibilizar en igualdad y prevención de violencia a todo el personal de la Facultad, mediante planes coeducativos y de un currículo sin sesgos de género”; se ha establecido un grupo motor de formación con dinámicas de grupos focales para su análisis con implicación de profesorado y alumnado participante como una medida básica de formación de cara a la incorporación del enfoque de género de manera transversal a todos los ámbitos pretendidos en el mencionado proyecto.

## Introducción

---

La ponencia que aquí se presenta está enmarcada en un proyecto Innova Gestión-Calidad (financiado por el Vicerrectorado de Calidad de la UCM) desarrollado en la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Complutense de Madrid durante el curso académico 2021-2022. El proyecto titulado: *“Mujeres en acción: construcción de líneas estratégicas para la inclusión de la perspectiva de género en el ámbito docente, investigador y de gestión en la Facultad de Trabajo Social de la UCM”* servirá de punto de partida para la reflexión conjunta dentro del Congreso y de manera específica en el Ámbito de Experiencias e investigaciones sobre educación para la igualdad en la Educación Terciaria/Universitaria.

En la Enseñanza Superior se puede apreciar un sesgo de género de manera más sutil que en las Enseñanzas Medias, mucho menos visible, pero que está presente en la actividad rutinaria y es percibida como una cuestión “normalizada”. Por estos motivos puede que, en algunos casos, sea más difícil identificarlo. Diversos estudios demuestran la identificación de un tipo de sesgo verbal y conductual que afecta al área psicológica del personal femenino universitario (profesoras, alumnas, personal de administración y servicios). Ellas detectan micromachismos (entre otras acciones) que, en algunos casos, llegan a normalizar e interiorizar. Debemos tener en cuenta que, por un lado, la Facultad de Trabajo Social (FTS) está habitada mayoritariamente por población femenina. Por otro lado, es necesario reseñar que, en nuestras aulas, educamos sobre cuestiones básicas acerca de la relación de ayuda para la ciudadanía; la población destinataria de estos cuidados es, además, mayoritariamente femenina. Estamos, por lo tanto, frente a mujeres que educan a otras mujeres, que a su vez cuidarán de otras mujeres y de sus familias. Se impone, por ello, establecer claves educativas que permitan, desde una perspectiva crítica, construir las bases para el establecimiento de una relación de ayuda centrada en la igualdad de género, en el respeto y en la defensa de derechos.

A partir de este proyecto, y como grupo de profesoras de la FTS sensibilizadas ante la igualdad de género, consideramos que es fundamental nuestra implicación, participación y responsabilidad ética y social en la formación de personas concienciadas y comprometidas en esta área. Consideramos que la FTS debe estar implicada con el desarrollo de una docencia e investigación ética, responsable y libre de sesgos de género, donde la equidad, la dignidad y la justicia sean pilares clave para contribuir a la formación de excelentes profesionales. Es por ello, por lo que la docencia y formación en igualdad de género se constituye como elemento esencial para generar conciencia crítica entre el alumnado de la Facultad para que puedan, a su vez, desarrollar una ética feminista que organice una relación de ayuda y unas prácticas profesionales que pongan en primer plano la perspectiva de género y la igualdad en derechos humanos. Como señala Alberdi

La perspectiva de género ayuda a entender la vida de las mujeres a la vez que deja de considerarla como consecuencia necesaria de la naturaleza. Con ella es posible comprender la opresión, la desigualdad, el olvido en que se ha tenido a las mujeres como formas socialmente específicas de unas relaciones de poder en las que el género de los individuos aparece como una categoría fundamental de identidad social (1999, p.16).

Por lo tanto, el Trabajo Social debe adoptar un enfoque de género dentro de su teoría, su investigación y de sus prácticas. El Trabajo Social se describe, a menudo, como una profesión dominada por las mujeres, pero en la que los hombres ocupan de forma desproporcionada los puestos de responsabilidad (Hicks, 2015), es decir, como manifiesta McPhail (2004, p. 323) “el Trabajo Social se describe más correctamente como una profesión de mayoría femenina y dominada por los hombres”. Por todo ello surge la necesidad de aplicar de manera transversal una perspectiva de género en la Facultad de Trabajo Social como eje central de este trabajo y como un posicionamiento político e institucional que mira hacia el futuro.

## **Metodología**

---

En la FTS se organiza lo que se denomina Programa de Formación Complementaria para la Intervención en Trabajo Social (FITS); estas se enmarcan en el mencionado Proyecto “*Mujeres en acción: construcción de líneas estratégicas para la inclusión de la perspectiva de género en el ámbito docente, investigador y de gestión en la Facultad de Trabajo Social de la UCM*”. Este programa impulsa actividades formativas concretas, que se desarrollan en la Facultad, propuestas por profesorado. El/la estudiante que realiza estas actividades acumula horas de asistencia y al terminar el curso académico, puede solicitar el reconocimiento de uno, dos o tres créditos, dependiendo del número de horas de asistencia acumuladas que tenga. Veinte horas de formación corresponden a un crédito ECTS (se incluyen cinco horas de trabajo autónomo), cuarenta horas corresponden a dos créditos (se incluyen diez horas de trabajo autónomo) y sesenta horas corresponden a tres créditos (se incluyen quince horas de trabajo autónomo).

En el marco del presente proyecto se han realizado cuatro talleres englobados en una misma actividad FITS, que se ha repetido en los dos cuatrimestres: “Sensibilización ante la igualdad de Género”. Las estudiantes participantes debían acudir a los cuatro talleres para poder obtener una constancia por el número de horas de asistencia a los talleres. Cada uno de ellos tenía una duración de tres horas de formación en aula más otro tiempo que debían dedicar a elaborar una infografía del tema del taller impartido.

Se dividieron en cuatro grupos y cada uno elaboró una infografía del taller correspondiente. Los talleres impartidos han sido:

Taller 1. La igualdad de género. Aproximaciones conceptuales y analíticas. Este taller fue impartido por tres profesoras del grupo que conformaba el Proyecto.

Taller 2. La relación de pareja y el amor romántico. La violencia de género. Impartido por dos profesoras del grupo que conformaba el Proyecto.

Taller 3. Lenguaje inclusivo, coeducación universitaria y corresponsabilidad. Impartido por dos profesoras del grupo que conformaba el Proyecto.

Taller 4. Estereotipos de género y nuevas masculinidades. Impartido por una profesora y un profesor del grupo que conformaba el Proyecto.

Cada taller siguió el mismo procedimiento en cuanto a la distribución temporal: durante la primera parte, las/os docentes desarrollaron los contenidos; a continuación, se realizó un breve descanso; y después se organizaron en grupos. El tiempo se distribuyó, primero, en la realización de un grupo focal y grupo de observación; y segundo y, para finalizar, se desarrolló la evaluación digital de la sesión por parte del alumnado. El grupo focal fue moderado siempre por la misma profesora y fue grabado en vídeo previo consentimiento escrito de las participantes. Se han seguido las indicaciones propuestas por Gaizauskaite (2012).

## Resultados y discusión

---

Los talleres FITS realizados se contemplan como una acción educativa cuyo objetivo es sensibilizar al alumnado y potenciar la formación en igualdad y en la eliminación de cualquier tipo de discriminación por razón de orientación sexual, identidad de género o expresión de género.

Los resultados de los grupos focales llevados a cabo durante estas actividades han puesto de manifiesto principalmente lo siguiente:

Taller 1: Todas las participantes afirman haber sufrido discriminación y miedo. En las dos ediciones, las participantes relatan estrategias de compensación para afrontar estos miedos ante las agresiones machistas. Consideran que es fundamental la formación en igualdad y la perspectiva de género en el ámbito de Trabajo Social.

Taller 2: Las participantes han presenciado o experimentado la idealización del amor romántico. Las mujeres son más cuestionadas que los hombres, han sido educadas en “la espera” y se les exige que sean fuertes para salir por sí mismas de las situaciones de maltrato

Taller 3: La mayoría de las participantes refieren no tener una formación específica en relación con la perspectiva de género. Abogan por incluir todos los géneros en el lenguaje.

Taller 4: Las participantes han sido testigos y han experimentado conductas estereotipadas que han provocado rabia, impotencia y tristeza. Las participantes creen que estos estereotipos contribuyen a la aparición de la violencia de género.

Las encuestas de satisfacción realizadas en las diferentes ediciones de los talleres han mostrado resultados satisfactorios.

Además, se han elaborado, finalmente, ocho infografías, dos por taller (una por cuatrimestre) que han resultado ser muy significativas, así como plásticas y didácticas. Las elaboradas durante el primer cuatrimestre, como estaban preparadas en el mes de febrero, se han podido utilizar en jornadas como el #8M en Trabajo Social y en #AULA2022 donde acudimos con un taller sobre “Rincones de Género” junto al Instituto de las Mujeres.

## **Conclusiones y propuestas de mejora**

---

La formación impartida y los grupos focales realizados durante las FITS han demostrado ser una adecuada herramienta estratégica de sensibilización y potenciación de la formación en perspectiva de género e igualdad

Las conclusiones extraídas de los talleres se pueden resumir en los siguientes puntos:

Las alumnas afirman

1º.- Haber sentido/sufrido discriminación por el hecho de ser mujeres.

2º.- Haber vivido situaciones en las que han percibido discriminación: acoso sexual callejero, sobre todo nocturno, sexualización y cosificación, techo de cristal... Cuando las participantes viven estas situaciones de discriminación sienten un profundo malestar, frustración, miedo y desesperanza.

3º.- Consideran fundamental la perspectiva de género en el ámbito del Trabajo Social para avanzar en el feminismo, introducir y educar (poco a poco) a todos los diversos colectivos sociales y culturales en las cuestiones de género (adaptándose a cada contexto), romper la base estructural de la sociedad y poner fin al machismo.

4º.- Destacan el feminismo de clase en cuanto a la discriminación machista. Argumentan que el machismo es más notable/visible en las clases bajas que en las clases altas.

5º.- Con respecto a la figura del hombre, creen que estos son conscientes de sus privilegios, pero no desean renunciar a ellos. También sufren de este sistema machista porque están obligados desde la infancia a inhibir sus emociones.

6º.- Las conversaciones sobre la discriminación machista están normalizadas, pero no naturalizadas. Abogan por espacios cómodos donde se pueda reafirmar, expandir e incluir perspectivas nuevas acerca de estas cuestiones.

7º.- Desde el Trabajo Social se debe educar, proteger, prevenir y generar redes de apoyo.

Han considerado que disponían de un espacio abierto y respetuoso donde poder compartir sus opiniones, creencias y deseos. Por este motivo plantean que los talleres podrían denominarse “Charlas de amigas”.

Como propuesta de mejora, quizá debería informarse más de la existencia de los talleres incluidos en la actividad FITS presentada, sobre todo en el segundo cuatrimestre, que ha sido donde menos participantes ha habido. Además, se podría ampliar a un taller más. Así se conseguiría un crédito ECTS: quince horas más trabajo fuera del aula, que supone tiempo empleado en la elaboración de las infografías.

También habría que considerar el ampliar estos talleres a otras/os docentes de la Facultad, así como al Personal de Administración y Servicios. Somos conscientes de

las reservas y las dificultades que presenta este tema, pero hay que seguir avanzando, aunque sea lentamente.

### Referencias bibliográficas

---

Alberdi, Inés. (1999). El significado del género en las ciencias sociales. *Política y Sociedad*, 32, 9-21 Recuperado 26 de abril de 2022, de <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO99999330009A>

Gaizauskaite, Inga. (2012). The use of the focus group method in social work research. *Socialinis Darbas Social Work*, 11(1), 19-30.

Hicks, Stephen (2015). Social work and gender: An argument for practical accounts. *Qualitative Social Work*, 14(4), 471-487.

McPhail, Beverly A. (2004). Setting the record straight: Social work is not a female-dominated profession, 49 (2), 323-326. DOI: [10.1093/sw/49.2.323](https://doi.org/10.1093/sw/49.2.323)

### 3.2.10. ACCIÓN TUTORIAL: LA EDUCACIÓN EN LA IGUALDAD DE GÉNERO DENTRO DEL AULA DE EDUCACIÓN INFANTIL

Pérez M. (Universidad Internacional Isabel I de Castilla, España).

#### **Resumen:**

Esta experiencia educativa se centra, fundamentalmente, en el desarrollo de unas sesiones universitarias del Grado de Educación Infantil. La intervención se llevó a cabo por dos grupos de alumnos de primero en la asignatura “Orientación educativa y acción tutorial”. La praxis ha sido desarrollada por los propios alumnos presentando la temática “Educación en Igualdad de Género y Educación en la Igualdad”, seguido del desarrollo y ejecución de unas dinámicas dirigidas a los infantes de 3º de Educación Infantil. Todo ello con la finalidad de labrar dicha temática social en el aula universitaria. Finalmente, se pasó un formulario al resto de alumnos/as con cuestiones relativas al tema. Las conclusiones enfatizan la efectividad de este tipo de experiencias, mientras que los resultados del cuestionario resaltan la importancia y necesidad de una educación en igualdad desde edades tempranas en el contexto de la escuela en aras de prevenir discriminaciones y desigualdades futuras.

**Palabras clave:** educación en igualdad de género, equidad, prevención.

#### **Objetivos**

---

Con esta experiencia educativa se pretende como objetivo principal:

- Trabajar la educación en igualdad de género dentro de las aulas universitarias para una óptima formación de los alumnos/as del grado de Infantil.

De este objetivo general se desglosan los siguientes objetivos específicos:

- Profundizar desde una perspectiva teórica sobre la importancia de la prevención desde edades tempranas.
- Acercar el concepto de educación en igualdad de género dentro de las aulas universitarias de los futuros docentes a través de experiencias educativas y prácticas.
- Analizar la opinión de un grupo de universitarios/as sobre la educación en la igualdad de género y la educación en igualdad.

#### **Introducción**

---

El impulso de esta intervención educativa radica en la necesidad del aprendizaje por parte de los alumnos de primero del grado de Infantil de la transmisión de la educación en la igualdad, así como de la formación desde la prevención en dicha etapa educativa. Antes de explicar el desarrollo de las experiencias educativas, a modo de introducción, se va a proceder a una breve conceptualización de esta terminología así pues, la igualdad de género citado por Asencios, R. (2017) según el Plan Nacional de Igualdad de Género del Ministerio de la Mujer de Perú:

Es la igual valoración de los diferentes comportamientos, aspiraciones y necesidades de los hombres y las mujeres. En una situación de igualdad real,

los derechos, responsabilidades y oportunidades de los varones y mujeres no dependen de su naturaleza biológica y por lo tanto tienen las mismas condiciones y posibilidades para ejercer sus derechos y ampliar sus capacidades y oportunidades de desarrollo personal, contribuyendo al desarrollo social y beneficiándose de sus resultados. La Igualdad entre mujeres y hombres es un principio jurídico universal reconocido en convenios internacionales.

La Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW, por sus siglas en inglés) expresa que la expresión 'discriminación contra la mujer' denotará toda distinción, exclusión o restricción basada en el sexo que tenga por objeto o resultado menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio por la mujer, independientemente de su estado civil, sobre la base de la igualdad del hombre y la mujer, de los derechos humanos y las libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural y civil o en cualquier otra esfera." (CEDAW, 2012, art. 1 pp.10-11)

Si nos centramos en el término de educación en igualdad, según Moriana, G, la educación en igualdad conlleva una escuela coeducativa:

La escuela coeducativa enfatiza el reconocimiento de las mujeres en todo aquello que hace referencia a la organización y la gestión del sistema educativo y de los centros escolares, la relación y la interacción entre el alumnado y el profesorado, los currículums, el lenguaje, las unidades de aprendizaje, los materiales, los libros, etc. (Moriana, G, 2017).

Visto esta breve introducción conceptual, se procede a citar diferentes intervenciones educativas e iniciativas que se han hecho y que sirven como referente y precedente; así pues se menciona:

- Una iniciativa desarrollada por CEIP El Santo de Ciudad Real, en donde se prioriza la garantía de la educación en igualdad a través de actividades y retos relacionados con [personajes fantásticos](#). La actividad fue la ganadora del Mejor Proyecto TIC Educación inclusiva, Igualdad y Diversidad de SIMO EDUCACIÓN 2020.
- Otro proyecto es el llevado a cabo por el colegio CEIP El Puntal (en la Región de Murcia dirigido a los grados de Infantil de Primaria; en este centro educativo se trabaja la igualdad de género de manera explícita y transversal a través de la metodología aprendizaje/servicio.
- En el CEIP Santa Bárbara (Las Palmas de Gran Canaria) se ha hecho un proyecto radiofónico con elaboraciones de podcast emitidos el 8 de Marzo. Y, para tratar de reivindicar el papel de las mujeres, realizaron entrevistas a docentes y trabajadoras dentro de cualquier sector para que salieran en la emisión de la radio.
- Desde el ámbito internacional se puede citar el proyecto Erasmus KA229 en el cual un grupo de estudiantes españoles del IES Azorín de Pertrer (Alicante), italianos y griegos investigaron el estado de Europa en cuanto a igualdad y equidad.
- También desde el ámbito internacional el Colegio [Martí Sorolla II](#) ([Grupo Sorolla](#)) participó de manera colaborativa en un proyecto global centrado en la igualdad de género en el que tomaron parte 17 escuelas de 12 países. La finalidad era trabajar la igualdad de género dentro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible propuestos por la ONU en su agenda para el 2030 (#ODS5).

El gobierno de España, a su vez, desde el Instituto de las mujeres del Ministerio de Igualdad también está llevando a cabo varios proyectos ambiciosos y significativos:

- **Proyecto “Relaciona”, de formación del profesorado.**
- **Proyecto “Materiales Didácticos para la Educación en Igualdad”.**

## **Metodología**

---

La metodología llevada a cabo es la siguiente: Primeramente, un breve acercamiento conceptual ya citado en la introducción, posteriormente la ejecución de dos intervenciones educativas (acciones tutoriales) por parte de los alumnos/as de primero del grado de Educación Infantil y para terminar, se ha aplicado un formulario con una muestra de 145 alumnos. El tipo de muestreo es no probabilístico siendo la estadística descriptiva. El eje principal de esta comunicación es la parte práctica vivenciada dentro del aula.

Bajo las directrices de la profesora de la asignatura de “Orientación Educativa y Acción Tutorial”, la praxis educativa de los alumnos/as se desarrolla de la siguiente manera:

El equipo 1 realiza lo siguiente:

1. Plantea los objetivos generales de la intervención de su acción tutorial:
  - Derribar los estereotipos de género.
  - Concienciar sobre la igualdad de género en relación con los juguetes, colores, ropa
  - Conocer las diferencias biológicas existentes entre sexos.
  - Cambiar las relaciones de género socialmente establecidas.
  
2. Plantea los objetivos específicos de la intervención:
  - Permitir la libre exploración del individuo haciéndole saber cuáles son los lugares más adecuados para ello (privacidad).
  - Desarrollar la capacidad de decidir dónde nos gusta que nos toquen y dónde no (consentimiento).
  
3. Desarrolla la intervención tutorial: Primeramente, hace una breve introducción y explicación sobre la terminología. Posteriormente, realiza una simulación de cómo se trabajaría la educación en la igualdad de género desde la educación sexual y la prevención dentro de la etapa de Educación Infantil por medio de una clase vivenciada: Los miembros del equipo pasan a ser maestros/as profesionales que conocen de primera mano el tema y disponen de los recursos suficientes para tratarlo con sus alumnos, mientras que el resto de sus compañeros vivirán la sesión como si fueran alumnos de un aula real de infantil. De esta forma, se ha dividido la sesión en tres partes para tratar la igualdad de género: roles de género, sexualidad y abuso (prevención), para las cuáles se aplicarán diversos juegos y/o dinámicas que promuevan la participación activa de todo el grupo de alumnado. Se pretenderá el autoconocimiento corporal por medio de canciones que impliquen la participación de todos, animando a los infantes a identificarlas y señalarlas sobre su propio . Asimismo, por medio de material visual (bits), se lleva a cabo una actividad de conocimiento corporal y psicomotricidad donde los niños y niñas deberán reconocer las partes del cuerpo que poseen (incluyendo sus genitales, en lo que haremos especial énfasis), además de

trabajar los lugares en los que podemos tener un momento íntimo de conocimiento personal (enseñar que el reconocimiento a nivel sexual ha de ser un acto íntimo y privado). Desde el la perspectiva de la prevención/abuso, se empleará como recurso el cuento “La regla de Kiko”, el cual trata sobre la prevención de abuso sexual y es idóneo para la etapa de Educación Infantil por la sencillez del léxico y de las ideas.

4. Temporalización y recursos: Los recursos que utilizan en esta exposición son: Pictogramas para ayudar en las necesidades específicas del alumnado, bits del cuento “La regla de Kiko”, Material visual y sonoro (canciones, imágenes, cuentos), Power-Point. La temporalización que lleva a cabo será de una hora aproximadamente. Los alumnos de este equipo destacan y explican que, en un entorno laboral real, se trabajará de forma continua a lo largo del curso, con diferentes actividades breves y concisas para aclarar dudas y prevenir posibles problemas en el centro educativo.

5. Esta intervención requiere dos evaluaciones, la de los infantes para ver si van consiguiendo sus objetivos, así como otra del proceso y docente que incluye una lista de control de este último.

El equipo 2 realiza lo siguiente:

Se centra en la presentación sobre la conceptualización de igualdad y equidad y sus diferencias y seguidamente:

1.Plantea los objetivos de la intervención tutorial:

- Formar al alumnado en valores y actitudes de igualdad que les enseñen a compartir la vida desde el respeto.
- Aprender a relacionarse desde el respeto y reconocimiento y el reconocimiento mutuo.
- Formar para la participación de una manera activa y crítica.

2. Desarrolla la intervención tutorial: Se realizan dos actividades para el trato y análisis de la equidad e igualdad en el aula que consisten en lo siguiente: ¡Yo soy Pepe y ella es Sara!: una actividad en la que los niños deberán ir metiendo bolitas en recipientes colocados al lado de las figuras de Sara y Pepe en función de las acciones que crean que son capaces de realizar cada uno. La otra actividad es la utilización del recurso del cuento: ¡Vivan las niñas de colores!: se lee un cuento que tratará la igualdad entre niños y niñas y la capacidad de hacer todo de manera equitativa e igualitaria entre ambos sexos. La profesora irá haciendo preguntas acerca del cuento y las diferencias que se dan en nuestra sociedad entre mujeres y hombres.

3. Temporalización y recursos: El cuento “Yo soy Pepe y ella es Sara”: se necesitarán dos cartulinas con las figuras dibujadas de una niña y de un niño; dos recipientes con bolitas hechas de papel o fieltro; y por último, celofán o chinchetas para colgar las cartulinas. Su duración será de 10-15 minutos. Cuento: ¡Vivan las niñas de colores!: únicamente se requerirá del cuento en físico para la realización de la actividad y la dinámica didáctica de la asamblea tan beneficiosa en la etapa de Educación Infantil. La duración de esta experiencia es de un hora dentro del aula,

4. Evaluación de la intervención: Las actividades serán evaluadas por el maestro/a a través de la observación de los alumnos/as y de su forma de actuar a lo largo de las actividades. Posteriormente, la maestra /o recogerá anotaciones de los niños/as que haya considerado necesario en el desarrollo de la actividad y las apuntará en su agenda personal para considerar un trato más personalizado del tema con el niño/a. Al igual

que en la experiencia del equipo 1, esta vivencia también ha de contemplar una evaluación del docente y de la propia intervención en aras de mejora.

Una vez realizadas ambas experiencias educativas de acción tutorial, se procede a pasar un cuestionario a 145 alumnos/as universitarios de la asignatura “Orientación educativa y acción tutorial”. Los resultados se muestran en el apartado de conclusiones.

### **Resultados y discusión.**

---

Basándose en lo meramente práctico, los resultados de estas dos experiencias educativas dentro del aula del grado de Infantil son realmente positivos; Por un lado, los alumnos que la desarrollan mejoran su formación en muchas de las competencias del Magisterio, tales como la práctica la oralidad, la investigación de la información de la temática a tratar, búsqueda de recursos, la creatividad, la originalidad, el trabajo en equipo, la autorregulación de su aprendizaje, la autonomía en la indagación etc... por otra parte, los oyentes que son el resto de la clase, no son solamente oyentes, sino que participan en las dinámicas, juegos y estrategias aprendiendo también de estos, por lo tanto, la sinergia creada entre unos y otros es el resultado de unas experiencias amables, enriquecedoras, respetuosas y, en definitiva, beneficiosas para todo el grupo-clase (incluido el profesor universitario que las dirige); en definitiva, es un aprendizaje entre iguales lo que hace que, pedagógicamente, sea muy favorable, positivo y propicio.

### **Conclusiones y propuestas de mejora.**

---

Como mejora se propone utilizar una mayor muestra para el formulario a través de un estudio probabilístico con alumnos de otras universidades de otras regiones, así como reconducir esta experiencia educativa en una experiencia empírica. También sería interesante poder llevar a cabo la experiencia dentro del aula de Educación Infantil en el periodo de prácticas de los alumnos/as.

Como conclusión, cabe mencionar la relevancia de la transferencia del aprendizaje de los alumnos/as del grado de infantil a su praxis como docentes en el futuro. Como se ha citado en la metodología, ésta es la sección más destacada y prominente de la presente comunicación y por ende, se podría considerar como conclusión implícita.

Para terminar, con relación a los resultados del formulario empleado a los alumnos/as universitarios de primero del grado de infantil (siendo n=145), el 91% consideran muy importante empezar desde edades tempranas trabajando la educación en igualdad, el 96% considera la prevención como herramienta para desarrollar posteriormente una óptima y verdadera educación en igualdad de género y el 94% considera que es necesario hacer cambios desde la escuela para dar una respuesta social; esto datos indican y describen un alto grado de implicación y compromiso con la temática por parte de estos jóvenes futuros docentes.

### **Referencias bibliográficas.**

---

Asencios, R. (sf) *Plan Nacional de Igualdad de Género 2012-2017*. Ministerio de la Mujer Perú. <https://www.refworld.org/es/pdfid/5af1c8114.pdf>

Educación 3.0. (29 de abril de 2022). Los mejores proyectos para educar en igualdad de género. Educación

3.0. <https://www.educaciontrespuntocero.com/experiencias/proyectos-para-educar-en-igualdad-de-genero/>

Instituto de las Mujeres. (10 de abril de 2022). Proyectos de educación. Instituto de las Mujeres. <https://www.inmujeres.gob.es/areasTematicas/educacion/programas/home.htm>

Ministerio de Igualdad (20 de abril de 2022). Comité de la Eliminación la Discriminación de contra la Mujer (CEDAW). <https://www.inmujeres.gob.es/areasTematicas/educacion/programas/home.htm>

Moriana, G. (2017). Educación en igualdad de género para prevenir la violencia machista *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, 2, 267-286.

### 3.2.11. PROBLEMATIZANDO LAS RELACIONES DE GÉNERO: SEXISMO, VIOLENCIA CONTRA LAS MUJERES Y PROPUESTAS DESDE LA ACCIÓN FEMINISTA

*Macarena Trujillo Cristoffanini 1 (Universidad de Playa Ancha, Chile)*

#### **Resumen:**

Este artículo tiene dos objetivos complementarios: por un lado, presentar las continuidades y las reproducciones de imaginarios sexistas y de violencias de género en contextos de jóvenes de educación superior en Chile; y, por otro, mostrar alternativas críticas como propuestas transformadoras y contra-hegemónicas, elaboradas a partir de las pedagogías feministas. El sustento teórico de este trabajo está dado, precisamente, por las aportaciones feministas que han examinado las estructuras de poder que reproducen y naturalizan las violencias de género. Su diseño metodológico, en tanto, comprendió la aplicación de 1.200 encuestas a estudiantes de tres universidades chilenas. Ya tabulados, los resultados muestran la subsistencia de mitos e imaginarios sexistas que sostienen la legitimidad de estas relaciones de poder. Como respuesta a estos hallazgos —y desde la investigación aplicada—, emerge *De-constrúyete*: material didáctico-pedagógico de educación no sexista, diseñado para trabajar con jóvenes. Dicho material busca tensionar, de manera lúdica, los roles y estereotipos de género, en tanto dispositivos de dominación recurrentes en el sistema patriarcal.

**Palabras clave:** Sexismo; Coeducación; Violencia de género

#### **Objetivos**

---

Los objetivos de investigación se constituyeron como los siguientes:

Presentar continuidades y reproducciones de imaginarios sexistas y de violencias de género en contextos de jóvenes adscritos al sistema de educación superior chileno; y plantear propuestas alternativas, críticas y transformadoras, basadas en las pedagogías feministas y sus agendas contra-hegemónicas por medio de un juego de mesa denominado *De- Constrúyete*.

#### **Marco teórico**

---

El patriarcado se funda en relaciones de poder que posicionan a las mujeres como sujetos subalternos de lo masculino y, a la vez, consolidan comportamientos discriminatorios que se definen como *sexismo* (Lerner, 1990). Para Glick y Fiske, el sexismo es un prejuicio que está marcado por una profunda ambivalencia al existir, de manera simultánea, hostilidad y “sentimientos subjetivamente positivos hacia las mujeres que a menudo van de la mano con la antipatía sexista. Vemos el sexismo como una construcción multidimensional que abarca dos conjuntos de actitudes sexistas: el sexismo hostil y [el] benevolente” (1996, p. 491).

Ahora bien, las investigaciones feministas han ahondado en la estructura patriarcal y su compleja trama de significados, valores y roles. Esto ha propiciado el desarrollo de nuevos marcos interpretativos que visibilizan cómo la violencia de género se fundamenta en la subordinación social —subyacente y estructural— de las mujeres, y se manifiesta como violencia psicológica, física, sexual, simbólica, económica o

institucional, entre muchas otras (De Miguel, 2005; Bosch y Ferrer, 2012). También se ha dado cuenta de cómo a nivel cultural se materializa la dominación patriarcal hacia las mujeres, instalándose valores que refuerzan creencias, ideas y significados relacionados con los roles de género.

Por ello, tal como señala Martínez, la educación, la cultura y la propia socialización no son factores neutros, “ya que, o bien pueden ser responsables de normalizar y reproducir sociedades desiguales, o bien, pueden servir como herramientas de transformación para ciudadanías en igualdad” (Martínez, 2016, p.131). Esto, nos aproxima a las aportaciones feministas en el ámbito educativo, las que insisten en la relevancia de articular proyectos que busquen transformar las relaciones de género mediante cambios de actitudes, valores y prácticas.

## Metodología

---

Para el primer objetivo de investigación, señalado como presentar continuidades y reproducciones de imaginarios sexistas y de violencias de género en contextos de jóvenes adscritos al sistema de educación superior chileno, se aplicó una encuesta ad-hoc a estudiantes de tres universidades regionales del Consorcio de Universidades Estatales de Chile. La aplicación, en tanto, se realizó durante el segundo semestre de 2018 y el primero de 2019. El tamaño de la muestra fue de 1.120 unidades (según fórmula de Namakforoosh, 2014), es decir, 1.120 encuestas con un nivel de confianza de 95% y un error de estimación de 5%.

En la encuesta se abordaron diversos elementos, siendo que, para el caso de esta comunicación, nos centraremos en la pervivencia de constructos tradicionales de género y sesgo sexista, y mitos extendidos sobre maltratos y agresiones a mujeres. Para este último punto, se utilizaron tanto el Inventario de Pensamientos Distorsionados sobre la Mujer y el Uso de la Violencia (IPDMUV) como el Inventario de Sexismo Ambivalente (ASI). En el perfil de las y los jóvenes participantes, el 31,6% corresponde a hombres, con 349 encuestados, el 68,5% que equivalen a 701 mujeres.

Para el segundo objetivo, plantear propuestas alternativas, críticas y transformadoras, basadas en las pedagogías feministas, se presenta el juego de mesa denominado De-Constrúyete<sup>25</sup> y también las reflexiones del estudiantado que lo ha utilizado, las cuales fueron levantadas por medio de cuestionarios abiertos luego de su utilización.

## Discusión de datos y/o evidencias.

---

En relación al primer objetivo, al examinar datos relativos a la encuesta, se aprecia que las estructuras que sostienen la naturalización y minimización de la violencia hacia las mujeres siguen presentes. De hecho, un 36,1% concuerda con que para muchas mujeres el maltrato es una muestra de preocupación por parte de sus parejas, con una diferencia del 1,1% entre mujeres y hombres, siendo estos últimos los que aprueban en mayor medida tal afirmación. También, un 29,4% de las y los encuestados señala estar al menos algo de acuerdo con que si las mujeres realmente quisieran, sabrían cómo prevenir los episodios de violencia, con una diferencia del 13,7% entre mujeres y

---

<sup>25</sup> Este juego fue creado por la autora de la comunicación, Macarena Trujillo y Kamila Lara; e inscrito con registro de propiedad intelectual de Chile N°: 306.318 y N°: 306.319.

hombres en la misma dirección que la anterior. maltrato debido a una equívoca asociación de “lo femenino” con “el masoquismo”. En este sentido, es preocupante que el 36% de las y los jóvenes encuestados se declare algo de acuerdo con la aseveración que señala que aquellas mujeres que sufren maltrato lo comprenden como una muestra de preocupación.

En esta misma línea, el 50,7 % de las y los encuestados está al menos algo de acuerdo con que si las mujeres no llaman a la policía cuando están siendo maltratadas, es porque buscan proteger a sus parejas.

A su vez, los datos revelan que los mitos sobre el maltrato y las agresiones están enquistados en los imaginarios del colectivo estudiantil. La situación llega a tal punto que es notorio cómo se reiteran ideas erróneas con respecto a las mujeres maltratadas: cuando no se las vuelve responsables de las agresiones, se las tiene como instigadoras. De este modo, un 12,3% de las y los encuestados está al menos algo de acuerdo con la afirmación de que algunas mujeres provocan a sus parejas al punto de hacerlas perder el control, cifra que alcanza el 9,3%, en el caso de las mujeres, y el 19,3%, en el caso de los varones

Asimismo, el 68,6% de las personas encuestadas señaló estar al menos algo de acuerdo con que, en nombre de la igualdad, muchas mujeres intentan conseguir ciertos privilegios individuales. Es decir, el colectivo estudiantil consultado, en su mayoría, considera que la igualdad de derechos no es una transformación legítima, sino antojadiza.

En relación al objetivo número dos, se presenta el desarrollo del juego de mesa colaborativo de constrúyete, con el fin de generar cuestionamiento a este tipo de imaginarios se requieren amplios y permanentes procesos de formación y sensibilización.

El juego<sup>26</sup> posee un tablero con dos tipos de casillas: *situaciones* y *referentes*. Las y los participantes avanzan lanzando un dado que indica las casillas en que deben posicionarse para destapar tarjetas que pueden describir una situación de desigualdad o, en su defecto, mostrar datos de una mujer referente. Cuando la o el participante cae en una casilla *situaciones*, quien tiró el dado debe leer en voz alta lo que ahí se relata y que da cuenta de algún problema de desigualdad de género. El grupo que participa saca una tarjeta de *estrategias*, la lee en voz alta y, en conjunto, decide qué *estrategia* puede ser más acertada para resolver determinada *situación*. Este proceso implica reflexión, diálogo y toma de decisiones en equipo. Una vez dilucidado el dilema, se vuelve a tirar el dado y —al ser un juego colaborativo— todo el equipo avanza con la misma ficha. Cuando se cae en la casilla *referentes*, en tanto, se saca una carta al azar de dicho mazo de cartas y se lee en voz alta, esta vez, con el fin de que el grupo pueda conocer mujeres relevantes para los movimientos feministas y de los derechos humanos. A su vez, quien tenga la jugada escogerá, al azar, tres cartas del mazo de *conceptos* y presentarlos ante el grupo. El grupo, por último, deberá construir una frase para relacionarlos. En suma, el juego visibiliza injusticias de género, expone estrategias colectivas que tensionan dichas inequidades, enseña el nombre de figuras señeras y socializa los conceptos que, en el futuro próximo, abrirán paso a transformaciones subjetivas y culturales.

---

<sup>26</sup> El contenido del juego consta de (a) información para el profesorado, (b) instrucciones de juego, (c) tablero y ficha, (d) 30 cartas de situaciones (moradas), (e) 28 cartas de referente (azules), (f) 16 cartas de estrategias (amarillas), (g) 10 cartas de conceptos (rojas) y (h) tres hojas de registro y glosario.

A la fecha, el juego ha sido utilizado en establecimientos educacionales de enseñanza media en la ciudad de Valparaíso. Como una forma obtener retroalimentación, al final de cada aplicación, las y los jóvenes participantes responden un breve cuestionario que permite calibrar la recepción de estas temáticas. La evaluación general ha sido positiva. La mayoría de las y los jóvenes reconoce que el juego les ayudó a problematizar situaciones de inequidad o de violencia de género que antes no habían analizado. Así lo grafica la siguiente afirmación: “la verdad que sí me cuestioné bastante, porque no imaginaba todo lo que tienen que enfrentar las mujeres” (Estudiante, 17 años). Las situaciones que más alertaron y generaron debates entre las y los participantes fueron el embarazo juvenil, el abuso en contextos familiares, los micromachismos, las expresiones de violencia sexual como el beso forzado (sin consentimiento), los estereotipos de maternidad y las diferentes formas de abuso explícito o soterrado. Así, las y los participantes plantean que estas situaciones les ayudaron a tipificar y a ampliar su conocimiento sobre formas de violencia, sus mecanismos de naturalización y el carácter estructural de su alcance: “las leyes están hechas hacia los hombres, y las mujeres quedan sin derecho a optar de forma legal, por lo tanto, debe haber un cambio y adaptación de las leyes” —reza una respuesta vertida en uno de los cuestionarios de retroalimentación—.

Ante la consulta de qué conocimientos aportó el juego, las y los participantes mencionan recurrentemente el concepto de *sororidad*: “que hablaba sobre cómo las mujeres podían aconsejarse y saber llevar relaciones de forma positiva y reconocer tipos de violencia y no dejarse llevar por una relación tóxica” (Estudiante secundaria, 17 años). Igualmente, suelen resultar novedosos los conceptos de *techo de cristal* y *ciberactivismo*. De manera transversal se valora una batería de conceptos que —a juzgar por la retroalimentación recibida— permite entender tanto las situaciones de violencia como sus causas y contextos. Al unísono, el grupo también subraya el aporte de las estrategias ofrecidas para abordar situaciones complejas. Con todo, una de las secciones más valoradas ha sido la de referentes: “[a] los referentes que nos tocaron no los conocíamos y eso que muchas cumplieron roles importantes en la historia y sociedad”, “aprendí sobre mujeres que no sabía que existían” (Estudiante secundario, 16 años).

## Resultados y conclusiones

---

Sin lugar a dudas, se debe tener en cuenta los resultados de la encuesta, en el que destaca el arraigo de creencias y mitos sobre los constructos de género que sustentan la violencia contra las mujeres. Sobre la violencia contra las mujeres se constata que están muy vigentes creencias que las culpabilizan y desacreditan, así como ideas que ven una amenaza en la consecución de mayores espacios y derechos para las mujeres.

Ahora bien, es necesario visibilizar la permanencia de las nociones tradicionales de género, del peso del sexismo y de la misoginia es un primer paso para cuestionar su reproducción histórica. Por ello, es necesario modificar estas estructuras, siendo la educación central en este sentido.

Incorporar la perspectiva feminista en la educación parece ser el primer paso, pues, nos permite dismantelar el currículum oculto de género presente en todas las áreas del conocimiento. En esta misma línea, los estudios orientados a la coeducación o educación no sexista, han establecido la importancia de promover la valorización de las labores tradicionalmente asociadas a las mujeres en las distintas áreas del conocimiento.

## Referencias bibliográficas.

---

Bosch, Esperanza, y Ferrer, Victoria (2012). "Nuevo mapa de los mitos sobre violencia de género en el siglo XXI", *Psicothema*, 24:4, Oviedo, 548-554.

Glick, Peter, y Fiske, Susan (1996). "The Ambivalent Sexism Inventory: Differentiating Hostile and Benevolent Sexism", *Journal of Personality and Social Psychology*, 70:3, Washington D. C., 491-512.

Ferrer, Víctor, Bosch, Esperanza, Ramis, Carmen, y Navarro, Capilla (2006). "Las creencias y actitudes sobre la violencia contra las mujeres en la pareja: Determinantes sociodemográficos, familiares y formativos", *Revista Anales de Psicología*, 22:2, Murcia, 254

Lerner, Gerda,(1990) *La creación del patriarcado*, Barcelona, Editorial Crítica.

De Miguel, Ana. (2005) "La construcción de un marco feminista de interpretación: la violencia de género", *Cuadernos de Trabajo Social*, 18:1, Madrid, 231-248.

Martínez, Irene. (2016) "Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contrahegemónica", *Foro de Educación*, 14:20, Salamanca, 129-151.

### 3.2.12. DECONSTRUYENDO LA HISTORIOGRAFÍA DE LA ARQUITECTURA EN EL INICIO DE LOS ESTUDIOS DE GRADO: INTRODUCCIÓN A LAS VANGUARDIAS DEL SIGLO XX

*Erica Sogbe Mora, Doctora Arquitecta (Departamento de Teoría y Historia de la Arquitectura y Técnicas de la Comunicación. Escuela Técnica Superior de Arquitectura del Vallès, ETSAV, Universitat Politècnica de Catalunya, UPC BarcelonaTech, España)*

#### **Resumen:**

La historiografía de la arquitectura ha silenciado sistemáticamente la aportación de las mujeres y, como consecuencia, los estudios de grado carecen de referentes diversos, vislumbrando la disciplina a partir de un discurso sesgado e incapaz de motivar las apuestas de cambio. La asignatura 'Bases para la Teoría' que inaugura los estudios en la ETSAV, ha estado históricamente emplazada en el análisis de cuatro figuras emblemáticas del Movimiento Moderno; todas estas definidas desde una perspectiva androcentrista y de matriz colonial. El objetivo del último curso ha sido intentar deconstruir este esquema, introduciendo la perspectiva de género y valorizando las voces de ciertas mujeres emblemáticas que transformaron el contexto disciplinar en el marco de importantes coyunturas políticas, económicas y sociales a principios del siglo XX. Como resultado de esta experiencia la asignatura ha visto diversificados sus referentes, revelando al mismo tiempo la falta de neutralidad de los relatos históricos.

**Palabras clave:** Arquitectura, Género; Feminismo, Androcentrismo

#### **Objetivos**

---

Entre los objetivos previstos al asumir la nueva gestión de la asignatura 'Bases para la Teoría', el equipo docente conformado por la profesora Maribel Rosselló Nicolau y la profesora Erica Sogbe Mora, se planteó iniciar un proceso paulatino de deconstrucción del programa precedente (Escuela Técnica Superior de Arquitectura del Vallès. [ETSAV], 25 de enero de 2016). Dicho programa, heredero de un relato tradicional donde las mujeres no han tenido cabida, se articulaba alrededor de cuatro figuras masculinas que han sido cardinales en la formalización de las arquitecturas del siglo XX y cuya importancia resuena incluso en nuestros días. Sin embargo, la ausencia patente de modelos femeninos ha planteado la incorporación progresiva de figuras silenciadas en los anales generales, incorporándoles en el contexto de la asignatura y generando grandes desafíos en la definición del relato. Tras la selección y presentación de un número significativo de autoras capaces de articular el discurso, un objetivo secundario ha sido la detección de fuentes primarias capaces de proporcionar una base histórica rigurosa. Finalmente, la búsqueda de bibliografía crítica ha implicado también la detección de un preocupante vacío historiográfico que se está intentando suplir a base de investigaciones paralelas actualmente en curso.

#### **Introducción**

---

Como parte del inicio de los estudios de Grado en Arquitectura, la Escuela Técnica Superior de Arquitectura del Vallès incluye en su programa la asignatura 'Bases para la

Teoría', perteneciente al Plan de Estudios de 2014 y dotada con 6 créditos obligatorios (Escuela Técnica Superior de Arquitectura del Vallès. [ETSAV], 7 de febrero de 2022). Según los objetivos de aprendizaje de la asignatura, el temario ha de ser capaz de introducir "referentes sólidos de la arquitectura. Conocer la obra y historia de algunos de los maestros del siglo XX" (ETSAV, 2022, p. 1), en paralelo a "la iniciación al estudiante en la cultura de la arquitectura. Estudiar los principales referentes, contextualizarlos, con la intención de afinar al mismo tiempo los instrumentos de percepción y las herramientas críticas" (ETSAV, 2022, p. 2).

En septiembre de 2021, las profesoras Maribel Rosselló Nicolau (responsable de la asignatura) y Erica Sogbe Mora, al asumir la nueva gestión de la asignatura iniciaron un proceso de análisis y actualización de la misma, en un itinerario que ha incluido la detección e incorporación de la perspectiva de género en el relato formativo. En este sentido, la historiografía arquitectónica ha silenciado sistemáticamente la aportación de las mujeres, manteniéndolas en un plano secundario en el mejor de los casos, o simplemente eliminado sus contribuciones en los anales tradicionales. Para el período histórico que nos ocupa –la arquitectura del Movimiento Moderno llevada a cabo desde el período de vanguardias artísticas a inicios del siglo XX–, una de las bibliografías más habituales de trabajo es la *Historia Crítica de la Arquitectura Moderna* (Frampton, 1981), que reúne buena parte de los debates críticos imperantes en un volumen monográfico. Del total de las 930 referencias que aparecen en el índice alfabético del volumen (Frampton, 1981, pp. 389-402) apenas 10 mujeres son incluidas con menciones fugaces y absolutamente insustanciales. Este dato escasamente actúa como pequeño indicador de la ausencia de voces femeninas en el panorama arquitectónico pasado y presente, pero es también una evidencia y un sendero que plantea la posibilidad de reconstrucción.

En un momento de resurgimiento del discurso de género y en el marco de una sociedad que parece aspirar a la generación de un escenario más equitativo, resulta pertinente replantearse estas relaciones bibliográficas y predeterminar, al menos, una presencia más equilibrada de referentes plurales en el contexto académico. La asignatura 'Bases para la Teoría', articulada alrededor de cuatro arquitectos, todos ellos definidos desde una perspectiva androcentrista y de matriz colonial –hombres, occidentales, mayoritariamente europeos y caucásicos–, proporciona el marco introductorio para los estudios de Grado en Arquitectura. Dichos autores serán el arquitecto norteamericano Frank Lloyd Wright (Richland Center, 1867-Phoenix, 1959); el arquitecto franco-suizo Le Corbusier (La Chaux-de-Fonds, 1887-Roquebrune-Cap-Martin, 1965); el arquitecto alemán Ludwig Mies van der Rohe (Aquisgrán, 1886-Chicago, 1969); y el arquitecto finlandés Alvar Aalto (Kuortane, 1898-Helsinki, 1976). Estos *referentes sólidos*, más allá de su efectiva y comprobada relevancia histórica, presentarán también a los estudiantes un panorama sesgado de la teoría y la práctica profesional contemporánea. Es en este sentido que el equipo docente ha intentado diversificar el desglose introductorio de referentes sin mermar la fuerza histórica de las figuras clave, pero haciendo énfasis en la presencia de determinadas autoras habitualmente excluidas del debate.

Además de su ausencia sistemática en los relatos históricos, desde la asignatura se ha querido enfatizar el papel especialmente estratégico que interpretaron algunas arquitectas del siglo XX, enfrentándose a escenarios realmente adversos de cara a conseguir posiciones mínimamente paritarias y de las que hoy somos deudoras. Por una parte, para algunas de ellas fue crucial la posibilidad de poder adquirir una profesión otrora inalcanzable –en un momento histórico donde la educación reglada era de carácter exclusivamente masculino–, al mismo tiempo que debían procurar la

subsistencia ante contingencias políticas como la Primera y Segunda Guerra Mundial; las crisis económicas derivadas y la falta de reconocimiento e implicación política y profesional. En paralelo, han querido destacarse en el transcurso de las sesiones docentes los motivos que han generado estas ausencias, con el objetivo último de justificar y evidenciar un problema subyacente: el déficit significativo de bibliografía y fuentes primarias que permitan la reconstrucción del relato.

Así pues, a lo largo de la historia, la ausencia de mujeres con educación formal en el ámbito de la arquitectura ha originado que sus aportaciones permanecieran en una condición de lamentable anonimato. Los mecanismos para demostrar sus contribuciones pasan por un complicado proceso de detección de falsas atribuciones de autoría, en el marco de una producción arquitectónica repleta de figuras dominantes que han usurpado las producciones teóricas y proyectuales de muchas mujeres. De esta manera, algunas colaboradoras de los cuatro arquitectos centrales de la asignatura han producido piezas arquitectónicas y artísticas emblemáticas, pero su autoría a día de hoy sigue siendo fuente de polémica y enzarzados debates en el contexto disciplinar. Afortunadamente la producción académica está reconstruyendo el rol de la mujer en algunas instituciones pioneras del siglo XX como en Bauhaus (Hervás y Heras, 2015), donde pese a su carácter precursor y vanguardista “las mujeres tuvieron que demostrar un talento extraordinario a sus respectivos maestros para conseguir su permanencia en el centro y sus atribuciones inicialmente estaban limitadas” (Hervás y Heras, 2015, p. 17).

Interpretando esta situación y reconociendo que las mujeres no se encuentran representadas en igualdad de condiciones en los relatos imperantes, Muxí (2018) sugerirá la necesidad de visitar la historia de la arquitectura, deconstruyendo el discurso y generando un nuevo imaginario –en clave evidentemente feminista– para las generaciones futuras.

Un problema añadido ha sido la falta, no sólo de protagonistas visibilizadas en la práctica profesional del quehacer arquitectónico del siglo XX, sino también la ausencia de autoras críticas en las teorizaciones y publicaciones posteriores. Es decir, no se trata únicamente de una ausencia tangible de creadoras y proyectistas en el contexto histórico analizado, sino también de una ausencia de interpretes y analistas en clave de género, lo que conlleva a que el grueso de los relatos provendrán de voces androcéntricas con perspectivas parcial o totalmente sesgadas. Así pues, ¿cómo incorporar a ciertas mujeres silenciadas en el marco de una asignatura que enfatiza el rol singular de cuatro maestros cardinales de la arquitectura moderna? Esta será la pregunta a la que ha intentado darse respuesta y la que orientará la generación de un programa docente actualizado durante el curso académico 2021-2022.

## Metodología

---

El sistema de desarrollo de los objetivos propuestos ha pasado por el análisis sistemático de los entornos profesionales de los cuatro arquitectos objeto de estudio en la asignatura. Tras esto, han sido seleccionadas algunas mujeres que no sólo han sido parte activa de los citados despachos, sino que a quienes la historiografía ha comenzado a reconocer como autoras merecedoras de mucho más que un rol secundario. Dichas autoras serán la arquitecta norteamericana Marion Mahony Griffin (Chicago, 1871-Chicago, 1961) quien trabajó conjuntamente con Frank Lloyd Wright; la arquitecta francesa Charlotte Perriand (Paris, 1903-Paris 1999) quien trabajó

conjuntamente con Le Corbusier; la diseñadora alemana Lilly Reich (Berlín, 1885-Berlín, 1947) quien trabajó conjuntamente con Ludwig Mies van der Rohe; la arquitecta finesa Aino Maria Marsio-Aalto (Helsinki, 1894- Helsinki, 1949) y la arquitecta Elsa Kaisa Mäkineniemi (Kemi, 1922- Helsinki, 1994) ambas colaboradoras del despacho de Alvar Aalto. Adicionalmente se ha amplificado la mirada sobre el concepto de sistemas colaborativos y equipos de trabajo, incorporando así otras voces habitualmente asumidas como periféricas y que quedarán definidas por autores como el arquitecto suizo Pierre Jeanneret (Ginebra, 1896- Ginebra, 1967) primo de Le Corbusier y coautor olvidado de buena parte de la producción arquitectónica del maestro franco-suizo.

Sobre esta base inicial, se han reformulado las sesiones teóricas destinando tiempo a la presentación de estas autoras ante el estudiantado; se ha intentado indagar en la autoría reconocida e individual de dichas creadoras, haciendo así énfasis en sus aportaciones particulares más allá de las colaboraciones con los referentes de base; se ha intentado reivindicar el valor del trabajo en equipos multidisciplinares y diversos, en aras de desdibujar la figura del genio creador independiente y aislado, en paralelo a ilustrar al alumnado una visión mucho más objetiva de lo que es el escenario profesional actual; se han incluido a otros autores calificados por la crítica y la historiografía como secundarios, de cara a amplificar la experiencia creativa de dichos entornos; finalmente se ha intentado ampliar –en la medida en que ha sido posible– la bibliografía del curso, incorporando la perspectiva de género y los textos críticos de autoras contemporáneas que han enfatizado la falta de neutralidad de los relatos históricos.

### **Resultados y discusión.**

---

La experiencia planteada en la última edición de la asignatura ‘Bases para la Teoría’ ha permitido que los estudiantes del Grado de Arquitectura inicien sus estudios con un marco de referencias mucho más plural y diverso que en ediciones precedentes. Uno de los resultados más significativos de la experiencia se ha evidenciado a través del incremento sensible en las atribuciones de autoría de las obras analizadas por los estudiantes.

En este sentido, durante las sesiones prácticas –que suponen la mitad de las horas lectivas–, los estudiantes han de presentar los resultados del estudio de cuatro obras pertenecientes a cada uno de los arquitectos analizados durante el curso. El incremento en el uso de un lenguaje inclusivo, capaz de deconstruir narrativas discriminatorias, excluyentes y heteropatriarcales ha supuesto un cambio significativo y palpable de la conciencia de género del estudiantado. Al mismo tiempo, dicho discurso previsiblemente facilitará generación de conocimientos posteriores, a través de la propia mirada del estudiantado y la búsqueda de referentes imparciales e inclusivos. Por último, una de las preguntas a las que esta experiencia deberá dar respuesta en el futuro es a la posibilidad de que este cambio de modelo repercuta en la construcción de una actitud crítica posterior, en el marco de una disciplina que a día de hoy continúa haciendo uso de un lenguaje sexista y discriminatorio de manera sistemática.

### **Conclusiones y propuestas de mejora.**

---

Como resultado del proceso de deconstrucción y diversificación de autores presentados y analizados en una asignatura introductoria a los estudios de Grado en Arquitectura, se ha valorizado e incorporado la producción arquitectónica de ciertas arquitectas

protagonistas de la arquitectura del Movimiento Moderno del siglo XX y cuyas contribuciones han sido relegadas en el contexto de la historiografía tradicional. El estudiantado consecuentemente ha visto diversificados sus referentes, notándose un incremento significativo en el uso de un lenguaje inclusivo y diverso, que repercutirá directamente en los ejercicios prácticos de la asignatura. El trabajo realizado servirá finalmente para revelar la falta de neutralidad de los relatos históricos imperantes.

La falta de certezas sobre las aportaciones específicas de cada arquitecta en el marco de sus respectivos equipos ha limitado en gran medida la posibilidad de trabajar –al menos de momento– con sus contribuciones individuales. De manera simultánea, el equipo docente se ha dado a la tarea de actualizar periódicamente la selección de la bibliografía empleada para dar cabida en cada curso a nuevas voces y producciones científicas que avancen en la investigación sobre las autoras expuestas y las cuestiones de género que articulan el discurso.

### Referencias bibliográficas.

- Baumhoff, A. (1999). *Las mujeres en la Bauhaus: un mito de la emancipación*. Colonia: Köneman.
- Colomina, B. (2009). La casa de Mies: exhibicionismo y coleccionismo. En: *2G: revista internacional de arquitectura = international architecture review*, Vol. 48/49, Mies van der Rohe : casas = houses, pp. 4-21.
- Escuela Técnica Superior de Arquitectura del Vallès. ETSAV. (25 de enero de 2016). *Programa docente de la asignatura Bases para la Teoría*. Recuperado el 15 de mayo de 2022 de: <https://etsav.upc.edu/ca/estudis/gearq/guia15-16/materies-obligatories/290607>
- Escuela Técnica Superior de Arquitectura del Vallès. ETSAV. (7 de febrero de 2022). *Programa docente de la asignatura Bases para la Teoría*. Recuperado el 15 de mayo de 2022 de: <https://www.upc.edu/content/grau/guiadocent/pdf/cat/290607>
- Espegel Alonso, C. (2007). *Heroínas del espacio mujeres arquitectos en el movimiento moderno*. Buenos Aires: Nobuko.
- Frampton, K. (1981). *Historia crítica de la arquitectura moderna*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Hervás y Heras, J. (2015). *Las mujeres de la Bauhaus: de lo bidimensional al espacio total*. Buenos Aires: Diseño.
- Melgarejo Belenguer, M. (2011). *La arquitectura desde el interior, 1925-1937: Lilly Reich y Charlotte Perriand*. Barcelona: Fundación Caja de Arquitectos.
- Muxí, Z. (2018). *Mujeres, casas y ciudades: más allá del umbral*. Barcelona: Dpr-Barcelona.
- Pérez Moreno, L., Hervás y Heras, J., Muxí, Z., Sánchez de Madariaga, I., y Thorne, M. (2018). *Perspectivas de género en la arquitectura: primer encuentro*. Abada Editores.

## 4. Experiencias e investigaciones sobre educación para la igualdad en la educación no formal (ocio y tiempo libre, etc.).

### 4.1. INVESTIGACIÓN:

#### 4.1.1. APUNTES Y ENCRUCIJADAS EN LOS ESPACIOS LABORALES DE LAS MUJERES.

*Morales Arencibia Julita (Universidad de Pinar del Río “Hermanos Saíz Montes Oca”);  
Rojas Hernández Belkis (Universidad Pública de Navarra, España); Elvira Sanz  
Tolosana (Universidad Pública de Navarra, España).*

#### **Resumen:**

El presente estudio es un breve recorrido sobre la génesis de la historia de las mujeres, su lucha feminista, así como, su ardua tarea en la conquista del espacio público en el mundo laboral. En este sentido se comienza por una generalidad en el contexto cubano, para enfatizar en su ruta hacia Pinar del Río, siendo estos los primeros pasos en la configuración de una realidad histórica-sociocultural, regional y de género que transversaliza la vida cotidiana y sus comportamientos en la actualidad. Se utilizaron como herramientas metodológicas necesarias la revisión bibliográfica en función de un posicionamiento teórico y la participación de las autoras en propuestas prácticas de superación profesional para el estudio. Lo que permitirá establecer la ruta crítica desde lo teórico-metodológico y práctico, visualizando la necesidad de potenciar espacios, relaciones, formas de hacer y compartir saberes en términos de simetría entre hombres y mujeres.

**Palabras claves:** Mujer, Feminismo, Empoderamiento de la mujer, Trabajo.

#### **Objetivos**

---

El feminismo es un movimiento social y político que surge a finales del siglo XVIII con el advenimiento de la Modernidad, etapa de la Ilustración y la Revolución Francesa; que supone la toma de conciencia de las mujeres como grupo social y colectivo humano que aboga por una igualdad de oportunidades y derechos para las mujeres y hombres en la sociedad.

En su desarrollo cronológico se habla del desarrollo de tres olas u etapas, debido a los estallidos y agitaciones sociales atravesados en la Modernidad. Proceso que duró alrededor de ochenta años y que evidenció un movimiento heterogéneo, integrado por una pluralidad de pensamientos, enfoques y propuestas.

No obstante, a lo interno del feminismo se mueven actualmente fuertes contradicciones asociadas a la ideología de la feminidad y su socialización. Esto se explica mediante que el feminismo no es parte de la feminidad, sino de un proceso holístico que integra a mujeres y hombres en un plano de igualdad de derechos, donde la mujer para nada pierde su identidad de mujer y sigue siendo un sujeto social determinado por su contexto, relaciones sociales, territorio entre otras.

De ahí, que la presente investigación tiene como objetivo: reflexionar críticamente en la génesis de la historia de las mujeres, su lucha feminista, así como, ardua tarea en la conquista del espacio público en el mundo laboral teniendo en cuenta su impronta en el contexto cubano y pinareño.

## Marco teórico

---

Durante un período aproximadamente de 80 años se logró paulatinamente el acceso a la vida política y pública de la mujer, en este proceso la trayectoria de las discusiones del uso del concepto poder y empoderamiento en el Sur, ha tenido repercusiones importantes en América Latina. En esta región, los debates del MED (Enfoque de Mujer en el Desarrollo) y GED (Enfoque de Género en el Desarrollo) se encontraron con el renacer del Movimiento Feminista en la década de los setenta. A partir de este momento el Movimiento se ha expandido y diversificado. Se caracteriza por su heterogeneidad y sus diferentes vertientes han propuesto, de una manera u otra, que para lograr la transformación de la conciencia de las mujeres es necesario empoderarlas, pero antes es preciso estudiar el proceso de manera general.

Asimismo, se asume por empoderamiento femenino o de las mujeres: *“aumento de la participación de las mujeres en los procesos de toma de decisiones y acceso al poder, así como la toma de conciencia del poder que individual y colectivamente ostentan las mujeres y que tiene que ver con la recuperación de la propia dignidad de las mujeres, y el fortalecimiento de sus propias potencialidades y capacidades”* (Rojas, 2017). Es decir, implica deconstruir las construcciones socioculturales negativas en torno a la etimología del concepto y posicionarse en el principio de la autonomía como expresión de la tenencia de capacidades, el derecho de actuar y a tener influencia las mujeres con ellas mismas y su entorno social.

En tal sentido, el cuestionamiento del poder dio paso a la estrategia del empoderamiento que también está vinculado a su reverso: ausencia de poder o desempoderamiento, tales aspectos visibilizan el eje de movimiento de esta categoría que supone la relación (poder-dependencia), pero que en este caso hace énfasis en el desarrollo de relaciones sociales que rompan con las estructuras de poder que colocan a la mujeres en desventaja frente a los hombres y propone una nueva configuración social y subjetiva basados en el principio de la equidad.

Esto ocurre verdaderamente cuando las mujeres tienen claro los siguientes elementos:

- Toma de conciencia por parte de las mujeres de su subordinación.
- Organización autónoma para decidir sobre sus vidas y el desarrollo que desean.
- Movilización para la identificación de intereses prácticos y estratégicos. (Mendizabal & López, 2013).

Tales argumentos, constituyen guías necesarias a tener en cuenta en el verdadero proceso autónomo, emancipador y de transformación en el ejercicio del poder por parte de las mujeres, pues no se trata de competir con los hombres, sino de ser autosuficientes nosotras mismas y para las demás. Se trata entonces, de desarrollar los capitales que articulan el poder, tales como: económico, cultural, social y simbólico en lo que la comprensión de las luchas cívicas de las mujeres tiene un peso fundamental para el cambio en este sentido.

## Metodología

---

La experiencia de investigación que se socializa es parte de una investigación en proceso de formación doctoral en Ciencias Sociológicas en el contexto cubano, donde precisamente para este tipo de socialización se tuvo en cuenta que la lucha por la emancipación de la mujer en el ámbito público continúa siendo un espacio en cual minimizar brechas por concepto de género. Partiendo de experiencias de trabajo en proyectos, superación profesional en eventos, cursos de postgrado que han permitido profundizar y actualizar su debate en el contexto nacional. Para ello se recurrió a la revisión bibliográfica en función de un posicionamiento teórico y la participación de las autoras en propuestas prácticas de superación profesional para el estudio.

## Discusión de datos y/o evidencias.

---

A partir de mirar cuánto tiempo y cuál ha sido el costo para el logro de un acceso de la mujer a la vida pública y laboral, se puede entonces entender que es largo, aunque no es menos cierto que a través de la historia existen puntos culminantes de emancipación y liberación. No obstante, en el estudio que se realizó se analizaron propuestas interesantes que han servido como punto de continuidad para la reflexión crítica mediante el objetivo propuesto. Desde un enfoque interseccional del sujeto en sus análisis y configuraciones en función de los condicionamientos legitimados y jerarquizados socialmente.

En este escenario, se inscribieron propuestas interesantes como el proyecto Todas: En busca de un espacio dirigido por Marilyn Solaya y el Dr.C. Julio César González Pagés con la participación de otros colaboradores implicados en la temática, los cuales visibilizan las luchas feministas en Cuba, así como su impronta en la historia, y, específicamente en la historiografía regional. En particular en Pinar de Río, se destacaron féminas, tales como: Isabel Rubio, Magdalena Peña Redonda, Adela Azcuy, Inocencia Valdés Fraga, entre otras; lo que resultó interesante para sustentar la tesis que las luchas feministas en Cuba tienen una continuidad en la actualidad, así como, tributo a las mujeres en el marco de su día internacional en el presente año y los venideros.

De igual forma, como parte de la constante superación de las autoras en la temática se consideró su participación en los cursos Pre congresos en el marco del Congreso Internacional de Investigadores sobre Infancias, Adolescencias y Juventudes celebrado del 29-31 de marzo de 2022 en el Palacio de Las Convenciones en La Habana, Cuba. Vinculados a la temática de la inserción de la mujer en el mundo laboral lo que sirvió como un espacio de debate, conocimiento y actualización en torno al tema y su heterogeneidad social, debido también a la reciente apertura de nuevos actores económicos, como las Micro, Pequeñas y Medianas Empresas (MIPYMES) como partes de las estrategias del Estado para impulsar la economía en un proceso de reactivación y recuperación post-pandemia. Importante entonces, en este contexto trabajar enfoque el interseccional de estas temáticas y articularlo con las estrategias de Desarrollo Local de cada uno de los territorios del país.

De este modo, se participó en la Jornada Contra la Discriminación Racial como parte de las actividades realizadas a nivel de país en torno al tema, en este caso, auspiciada por la sede de Unión de Escritores y Artistas de Pinar del Río del 4-7 de abril de 2022. Donde el debate científico, crecimiento cultural y social estuvo dado por un panel de connotados investigadores del territorio que abordaron lo afrodescendiente en la mujer pinareña, el

tratamiento de las brechas de equidad en el desarrollo local y la exposición de fotografía del hombre negro visto desde su propia raza. Estos posicionamientos en el contexto cubano actual y pinareño resultan necesarios para poder comprender al ser humano en su propia naturaleza de pensamiento y acción condicionada por un contexto social dinámico.

## Resultados y conclusiones

---

El discurso recorrido hasta aquí, y, relacionándolo con elementos constitutivos que direccionan el empoderamiento de las mujeres en el mercado laboral, así como, los puntos de inflexión encontrados en el análisis crítico del Código Laboral. Sirven para prestar atención aquellos elementos que pudieran irrumpir en la estabilidad de la gobernabilidad, tales como:

- Diferenciación de garantías legales del trabajador por cuenta propia titular de licencia entre los trabajadores contratados.
- Obligar el cumplimiento por parte de los titulares de licencia de los términos pactados en los contratos laborales, respecto a: disfrute de los beneficios de la Seguridad Social por concepto de licencia de maternidad; así como preservación del empleo hasta reincorporación de la trabajadora, establecimiento del horario de jornadas laborales, así como el esclarecimiento de salarios mínimos y máximos devengados, entre otros.
- Temporalidad de los contratos de trabajo en el sector cuentapropista, aumenta la inseguridad jurídica de los trabajadores contratados debido a la terminación de la relación laboral de un momento a otro. Según Rodríguez, (2017) resulta factible formalizar la relación de trabajo en un documento distinto del contrato de trabajo, tomando en consideración que los porcentajes de trabajadores contratados aumentan en el sector por cuenta propia, que la edad promedio en este sector es muy baja, y que los menores de 18 años de edad deben vincularse a plazas donde se preserve su desarrollo físico-mental.
- Reformular la conceptualización de trabajador contratado y considerarlo como cuenta ajena en lugar de trabajador por cuenta propia.
- En el ejercicio de este trabajo por cuenta propia las mujeres estudiadas han expresado haber afrontado varias dificultades relacionadas con: la preparación y/o educación para llevar adelante un actividad de este tipo, la confianza a desarrollar con las personas que te rodean, la obtención de materiales, insumos y recursos necesarios para el perfeccionamiento de la actividad, la implementación de la tarea de ordenamiento monetario<sup>27</sup> que ha implicado un aumento de los precios en el mercado minorista y un acceso a los recursos en una moneda que no es la que circula en dinero físico en el país, así como un cambio en las ofertas que se les realiza a los clientes y consumidores a partir los cambios generados en las tarifas de precios en los servicios que se ofertan.

---

<sup>27</sup> La **Tarea Ordenamiento** como se ha explicado por fuente oficiales como la Gaceta de Cuba y medios de comunicación incluye cuatro elementos bien claros: resolver la dualidad monetaria, resolver la dualidad cambiaria, eliminar subsidios y gratuidades hasta donde sea posible en las condiciones de nuestra economía y hacer una transformación de los ingresos. No obstante, a la aplicabilidad de esta medida en el contexto cubano y su urgencia por las propias necesidades a resolver como actividad pendiente del gobierno cubano en términos económicos, su ejecución en un contexto de pandemia el cual no estuvo previsto por nadie, hace que su impactos en las nuevas formas de empleo y los ciudadanos cubanos en general se vean afectados, no solo en cuanto al precio, sino también en cuanto a los servicios y los insumos a obtener para mantener y ofertar otros servicios lo que en aras de propiciar un desarrollo encarece la vida cotidiana. A un año de haber implementado esta medida el proceso inflacionario ha adquirido proporciones de escándalo, que el en mediano largo plazo tendrán solución si cómo han dicho los principales representantes a nivel de Estado somos capaces de producir más.

Se hace urgente el establecimiento de una unidad en el movimiento feminista que se pronuncie por la lucha cívica en torno al desarrollo de igualdad de oportunidades en el mercado laboral tanto para mujeres como hombres, no se trata de repetir los patrones existentes de socialización en este sentido, sino de encontrar un equilibrio que no conduzca a un proceso de dominación, subordinación e infravaloración.

El empoderamiento de las mujeres o femenino deviene entonces: en un proceso de transformación social de la conciencia crítica entorno a la toma de conciencia individual y colectiva que permita aumentar la participación de las mujeres en los procesos de toma de decisiones y de acceso al ejercicio del poder y a la capacidad de incidir en el cambio social.

La necesidad de esta forma de producción para el crecimiento económico cubano, no justifica una política de empleo sustentada en una legislación laboral deficiente ni consolidar patrones de desigualdad en el disfrute de los derechos laborales en los sectores estatal y no estatal cuentapropista. La política pública de acceso al empleo requiere de controles estatales efectivos para el disfrute de los derechos laborales de los trabajadores, principalmente en el sector no estatal cuentapropista, sobre la base de la corta edad del Código de Trabajo cubano y la inseguridad jurídica que entrañaría su modificación. Solo así se alcanzaría la correspondencia entre el incremento de la productividad, la calidad de los servicios y la efectividad de la política de empleo (Rodríguez, 2017).

### Referencias bibliográficas.

---

Ley No. 116/2013 Código del Trabajo. Gaceta Oficial No. 29 Extraordinaria de 17 de junio de 2014. ISSN 1682-7511

Mendizabal Furundarena, Garbiñe & López Loizaga, Miren. (2013). Empoderamiento de las mujeres: del individual al social. Ayuntamiento de Ortuella, Área de Igualdad de Oportunidades. España. Recuperado en: [www.ortuella.eus/es-ES/Servicios/.../Empoderamientodelasmujeres20130507.pdf](http://www.ortuella.eus/es-ES/Servicios/.../Empoderamientodelasmujeres20130507.pdf)

Rodríguez Ferrer, Yankel. (2017). Política de empleo en Cuba en el período de 1984-2013. Ponencia presentada en el Congreso Nacional de Estudios del Trabajo. El trabajo en conflictos. Dinámicas y expresiones del contexto actual. Buenos Aires, Argentina del 2-4 de agosto.

Rojas Hernández, Belkis. (2017). El empoderamiento femenino de la mujer rural como vía para el desarrollo de las comunidades rurales. *Revista Rumbos TS, año XII, Nº 16*. ISSN ED. Impresa 0718- 4182 / ED. En Línea 0719-7721, pp. 77-92

## 4.1.2. FEMENINA BAUHAUS

*Inés Ortega Cubero (Universidad de Valladolid, España)*

### **Resumen:**

Se aborda la trayectoria de algunas artistas de la Bauhaus (1919-1933), la escuela de arte y diseño más importante del s. XX. Algunos diseños de estas creadoras son totalmente vigentes y constituyen piezas clave del interiorismo contemporáneo. Sin embargo, su autoría ha quedado diluida con el tiempo. Es interesante considerar cómo la historiografía ha posicionado a la Bauhaus como un modelo ideal de convivencia e integración cultural, al tiempo que se ha centrado en una serie de figuras clave (todos ellos hombres), excluyendo de su análisis a las mujeres artistas. Sólo en fechas recientes se ha empezado a recuperar el importante trabajo de figuras como Gunta Stölzl, Ani Albers, Lilly Reich, Alma Buscher, Margarete Heymann o Marianne Brandt, entre otras.

**Palabras clave:** Bauhaus, diseño, mujeres artistas

### **Objetivos**

---

El objetivo de esta comunicación es llamar la atención sobre la obra de varias artistas de la Bauhaus alemana, cuyos logros han quedado opacados por diferentes motivos.

### **Marco teórico**

---

Aunque la Bauhaus apenas estuvo en funcionamiento catorce años, su influjo es enorme. Ello se debe a la calidad del profesorado que se hizo cargo de sus enseñanzas, a la relativamente novedosa estructura del plan de estudios y, sobre todo, a la calidad de los prototipos industriales que se diseñaron en la institución. La historia de la Bauhaus comprende tres etapas, determinadas por las tres sedes que ocupó: la de Weimar (1919-1925), la de Dessau (1926-1932) y la de Berlín (1932-1933). Sus tres directores, Walter Gropius (1883-1969), Hannes Meyer (1889-1954) y Mies Van der Rohe (1886-1969), fueron arquitectos. En su claustro de profesores sobresalen figuras como Vassily Kandinsky (1866-1944), Johannes Itten (1888-1967), Paul Klee (1879-1940), o Moholy-Nagy (1895- 1946). Son destacados artistas sobre los que hay abundancia de estudios teórico-críticos y cuyas exposiciones suelen despertar expectación.

La Bauhaus nació con la intención de constituir una verdadera comunidad vital; optó por la coeducación de sexos (infrecuente en la educación artística), la integración de religiones y clases sociales, y la adopción de un régimen autogestionario en el que participaban profesores y alumnos. Dentro del plan de estudios, tenía gran importancia el curso preparatorio de Itten, que poseía carácter general y comprendía el primer semestre. Después, el alumno iniciaba el aprendizaje en un taller concreto (metal, vidrio, cerámica, pintura, etc.). En los talleres se seguía un sistema de doble vía, o supervisión por parte de un profesor experto en teoría de la forma, normalmente un artista, y de un maestro de taller. Este sistema era un calco del establecido en la *Kunstgewerbeschule* de Viena, de donde la Bauhaus toma otras ideas fundamentales, como la asociación de

la escuela con empresas y talleres externos (en Viena eran los afamados *Wiener Werkstätte*), o la colaboración creativa entre profesores y alumnos. El periodo de enseñanza de taller duraba tres años.

Concluida la formación en taller, los mejores estudiantes proseguían sus estudios en el campo de la arquitectura, aprendizaje que culminaban con la realización de proyectos reales. De esta forma, el espacio arquitectónico se concebía como el entorno en el que integrar objetos bellamente diseñados. Tales objetos concilian un depurado aspecto formal con una perfecta adaptación funcional, pues la idea de belleza se une con la de utilidad. Como resumen, en la institución se combinan las Bellas Artes (pintura, escultura y arquitectura) con las llamadas “artes menores” (cerámica, vidrio, textil, etc.), se establecen nexos entre el diseño y la industria (mediante la creación de prototipos), pero también tiene cabida el trabajo artesanal (cada pieza es única) y, además, existe un itinerario formativo que culmina en la arquitectura. Las mujeres se centran más en el diseño utilitario que el ámbito de las Bellas Artes, realizan prototipos industriales, pero, sobre todo, trabajo artesanal y, aunque algunas de ellas trabajan con arquitectos de primer nivel, su obra parece indisolublemente ligada a la edificación.

## Metodología

---

Se emplea como método el análisis crítico documental bajo un enfoque posmoderno y feminista. El análisis de documentación es inherente a las investigaciones históricas, y, en este caso, comprende el estudio de fuentes primarias y secundarias de interés y de distinta naturaleza, sobre todo textos y fotografías. Como novedad, en este análisis se destacan los nexos formales entre las obras producidas por mujeres y producciones pictóricas de la Bauhaus y posteriores. El enfoque postmoderno, en arte, implica un revisionismo de los referentes historiográficos que se han considerado modelos incuestionables del arte universal, dentro de una visión reduccionista que ha privilegiado la representatividad del artista hombre, de raza blanca y perteneciente a la cultura europea o euroamericana. De ahí que el concepto del artista “genio” (hombre) haya sido interpelado desde comienzos de este siglo, procurando una mirada más amplia y reveladora de los “conflictos culturales en el control del conocimiento y el discurso” (Efland et al., 2003, p. 53). Estos presupuestos básicos de la postmodernidad enlazan con la teoría artística feminista y con la investigación feminista en artes, la cual, según López-Fernández Cao, presenta una serie de rasgos particulares, entre los que destacamos los siguientes: es refractaria a las metodologías existentes, comienza con la propia experiencia, tiende a la investigación cualitativa, elige temas ligados a las experiencias o problemas cotidianos, pone de relieve cualquier tipo de diferencia de trato entre seres humanos y está orientada a fortalecer a las mujeres y al cambio social (2011, pp. 12-13).

## Discusión de datos y/o evidencias.

---

En mis tiempos de estudiante de Bellas Artes e Historia del Arte, fueron tan contadas las ocasiones en las que oí hablar a mis profesores de artistas mujeres que aún las recuerdo. Marisa Vadillo, quien ha publicado los estudios de referencia en nuestro país, confiesa que, cuando inició sus investigaciones, pensaba que “solo tres o cuatro mujeres habían estudiado en la Bauhaus” (2021, p. 11). Datos tan recientes como los de Arco 2018 siguen siendo reveladores: las artistas españolas representaron un exiguo 6%. La mayor parte de los premios de arte, 7 de cada 10, siguen siendo para hombres, aunque las mujeres son mayoría en los Estudios de Bellas Artes (un 60% aproximadamente).

Las obras artísticas realizadas por mujeres se cotizan a precios casi un 50% más bajos (Fernández del Campo, 2018).

Sin duda, sigue existiendo una resistencia estructural en el mundo del arte hacia la creación femenina. Una de las formas de debilitar esa resistencia es recuperar para la Historia del Arte el trabajo de las creadoras, con el fin establecer referentes históricos en el ámbito académico (López-Fernández Cao, 2015). De ahí el interés por las artistas de la Bauhaus, pues fueron mujeres pioneras en una institución pionera. Destaquemos la trayectoria de algunas de ellas.

La alemana Gunta Stölzl (1897-1983) realizó sus estudios en la escuela de Artes Decorativas de Munich, entre 1914 y 1916. Finalizado el curso preparatorio de Itten, se orientó hacia el taller de textil de Georg Muche. Llega a ser profesora en 1925. En la etapa de Weimar se convierte en directora del mismo, cargo que ostenta entre 1927 y 1931. El enrarecido ambiente social del nazismo, lleva a Mies Van der Rohe, entonces director, a pedir su dimisión, ya que Stölzl se había casado con un arquitecto judío. Como hitos de su carrera, destaca su participación en los talleres Ontos de Zurich, junto a Itten, la creación de su propio taller en Zurich, culminada su etapa en la Bauhaus, y su integración en la *Swiss Werkbund*. En la Exposición de París de 1937, dedicada a *las artes y las técnicas aplicadas a la vida moderna*, Stölzl recibió un Diploma Conmemorativo. Su obra está representada en el MOMa de Nueva York, lo que es un indicio de su vinculación con el arte contemporáneo. Sin embargo, al usar un soporte textil, y pese a su enorme prestigio profesional, sus creaciones se enmarcan en el ámbito artesanal y del diseño, siempre supeditado a la arquitectura. Los tejidos de Stölzl han inundado el mejor diseño de interiores durante los 60 y los 70, mientras que sus tapices artesanales destacan por su magnífica capacidad para la composición y por un rico colorido. Muchos de ellos semejan auténticos cuadros, en la línea de Klee, quien fue uno de sus maestros.



De izquierda a derecha: boceto y tapiz de Gunta Stölzl (1928) y óleo *Carreteras y Caminos* (1929), de Klee

Aneliese Fleishchmann (1899-1994), conocida como Anni Albers por su matrimonio con Josef Albers, también se inscribió en el curso preparatorio de la Bauhaus, atraída por su propaganda. Estuvo bajo la tutela de Itten y Muche y, aunque su primera intención fue decantarse por otra disciplina artística, finalmente “fue encaminada” hacia el taller textil que dirigía Gunta Stölzl. Precisamente, tras la salida de ésta, fue Albers quien se hizo cargo de la dirección del departamento de textil hasta la clausura de la institución. La presión que el régimen nazi ejerció sobre la Bauhaus hizo que muchos de sus profesores y alumnos quedaran señalados, como fue el caso de los Albers, que

emigraron a los Estados Unidos. Allí, Anni Albers combina su trabajo como artista con la docencia, desarrollando una exitosa carrera en ambos ámbitos. En 1949 realiza una exposición monográfica en el MOMa, la primera dedicada a una diseñadora. Sin embargo, desde muy joven había dado muestras de su talento, no sólo para el diseño, sino para la invención de materiales (tejido reflectante). En su etapa americana realiza numerosos viajes a Latinoamérica, donde queda fascinada por los tejidos de las culturas precolombinas, los cuales influyen profundamente en su obra. Combina el diseño con la producción textil artesanal, el grabado, la serigrafía y la teoría artística, dignificando el arte del tejido. Sus tapices tienen una calidad pictórica, en la línea del informalismo abstracto americano. Está representada en el MOMa y en la Tate Modern.

La trayectoria de la alemana Lilly Reich (1885-1947) es enormemente interesante porque empezó a trabajar en los Talleres Vieneses en 1908, organización promovida por los artistas de la Secesión de Viena. Sus inicios también tienen que ver con el mundo textil, pues se dedica al diseño de moda. De vuelta en Alemania, en 1911, empieza a desarrollar importantes proyectos de diseño e interiorismo. Desde 1912 forma parte de la *Deutscher Werkbund*. Dos años más tarde, abre su propio taller. Llegaría a ser directora de los Talleres Alemanes en 1929, expandiendo y difundiendo la actividad de la organización a través de importantes exposiciones internacionales. Cuando conoce a Mies Van der Rohe, en 1924, ella ya posee una sólida carrera y gran prestigio profesional. En 1926 se traslada a Berlín para colaborar regularmente con el arquitecto, con quien inicia una relación sentimental que se prolongará más de una década. A la Bauhaus se incorporó como profesora de diseño de interiores en 1932. De 1927 es su diseño tubular de la silla Weissenhof. Su propuesta personal para la Exposición de Arquitectura Alemana en Berlín, de 1931, es un mobiliario visionario que aprovecha el espacio y ahorra tiempo en las tareas del hogar, lo que contrasta con los planteamientos imperantes. En régimen de colaboración con Mies, crea diseños como el del café Terciopele y Seda, las sillas Brno y Barcelona, así como el interiorismo de distintas viviendas de lujo. Los mayores éxitos de Mies coinciden con su actividad conjunta.

Silla Barcelona (1929), Mies-Reich

Interesantísimas, dentro del diseño de mobiliario, son las piezas ideadas por Alma Buscher (1899-1944), de casada Siedhoff-Buscher, estudiante que, como tantas otras, fue inicialmente encaminada al taller de tejido, pero que en 1923 consigue cambiar al taller de escultura en madera de Josef Hartwig. Produce mobiliario específico para habitaciones infantiles, así como juguetes inspirados en las corrientes pedagógicas renovadoras, todavía completamente actuales (Siebenbrodt, 1998).

También destacamos la magnífica producción cerámica de Margarete Heymann (1899-1990), que, como muchas de estas mujeres, contaba con una formación artística previa antes de ingresar en la Bauhaus. Sus estudios apenas duraron un año, ya que abandonó. No obstante, al año siguiente, en 1923, funda su propia y exitosa empresa familiar: los Talleres Häel. En los años 30, la empresa contaba con una numerosa plantilla y exportaba cerámica artística a todo el mundo, distinguiéndose por sus elegantes y modernos diseños, influidos por el funcionalismo geométrico de la Bauhaus y el refinamiento de la cerámica oriental.

Por último, hemos de mencionar el trabajo de la diseñadora alemana Marianne Brandt (1893-1983), quien fue la primera mujer en acceder al taller de metalistería, en el año 1924, para lo cual tuvo que vencer todo tipo de trabas. En 1928 consigue suceder Moholy-Nagy como segunda del departamento de metal. En su producción destaca el diseño de objetos cotidianos a partir de volúmenes geométricos simples; sus piezas de

menaje, sus interesantes luminarias... productos que ella misma presentaba en sofisticadas fotografías.

## Resultados y conclusiones

Las mujeres desempeñan un importante, aunque discreto papel, en la producción de la Bauhaus. Esta discreción se debe a varias causas; a) su trabajo se concentra en el campo del diseño y de las artes menores, muchas veces asociado a las actividades propiamente femeninas (por tanto secundarias), b) los productos del diseño y las artes decorativas ostentan una consideración inferior, en nuestra tradición artística occidental, que las obras de pintura o escultura b) estos objetos utilitarios o decorativos, además, están embebidos en el espacio arquitectónico y, por extensión, se asocian con la actividad creativa de los arquitectos<sup>28</sup>. Del trabajo arquitectónico ha trascendido más la edificación de lujo que la vivienda standard.

Por otra parte, los diseños poseen una gran calidad y, con frecuencia, tratan de responder a necesidades o preocupaciones pragmáticas de sus coetáneos (y especialmente de sus coetáneas), demostrando un carácter adelantado a su época. Además, los diseños tejidos son estilísticamente afines a la producción pictórica, sobre todo abstracta.

Como conclusión general, se considera relevante desarrollar una labor de difusión de este periodo clave en la Historia del Arte, bajo un enfoque amplio y superando los estereotipos academicistas, así como su reduccionismo enfocado a destacar el trabajo de una decena de nombres masculinos, mientras se mantiene una visión idílica de igualdad institucional.

## Referencias bibliográficas.

- Droste, M. (2002). *Bauhaus: Bauhaus Archiv*. Taschen.
- Efland, A. D., Freedman, K. y Stuhr, P. (2003). *La educación en el arte postmoderno*. Paidós.
- Fernández del Campo, E. (2018). Historia del arte en femenino. *Anales de Historia del Arte*, 28, pp. 13-22.
- Hervás y Heras, J. (2015). *Las mujeres de la Bauhaus: de lo bidimensional al espacio total*. Nobuko.
- López-Fernández Cao, M. (2011). *Mulier me fecit*. Horas y HORAS
- López-Fernández Cao, M. (2015). *Para qué el arte. Reflexiones en torno al arte y su educación en tiempos de crisis*. Fundamentos.
- Siebenbrodt, M. (1998). La Bauhaus de Weimar. En IVAM (Ed.) *Infancia y arte moderno*. IVAM.
- Vadillo, M. (2021). *Las alumnas de la Bauhaus: Artes oficios y revolución, las mujeres que marcaron la diferencia*. Berenice.

---

<sup>28</sup> Por ejemplo, actualmente, se cuestiona que la silla Barcelona se deba a Mies, pero la editora que lo produce únicamente menciona su nombre, no el de Reich.

## 4.2. EXPERIENCIA EDUCATIVA:

### 4.2.1. SERVICIO DE ORIENTACIÓN E INFORMACIÓN SEXUAL DE XIXON (SOISEX)

*Andrea Tuero Álvarez (Ayuntamiento de Gijón, España)*

#### **Resumen:**

Soisex forma parte del programa de asesorías especializadas de la oficina de Juventud de Gijón y su principal objetivo es ofrecer información a su población sobre cualquier asunto vinculado a la sexualidad. Esta labor la desarrolla a través de dos funciones principales: la educación y el asesoramiento sexual; aunque habitualmente también participa en actividades coordinadas con otros servicios municipales. El carácter flexible de estas dos funciones permite una mejor adaptación a las necesidades de las personas hacia las que van dirigidas, poniendo en marcha acciones específicas y coordinándose con el resto de profesionales que colaboran en las mismas. Se abordan cuestiones relacionadas con la sexualidad en su sentido más amplio, no sólo integrando aspectos biológicos y corporales, si no también destacando la importancia de las relaciones entre iguales y de pareja, los procesos de seducción o de ruptura, la diversidad sexual y las violencias hacia las disidencias, etc.

**Palabras clave:** educación para la igualdad, educación sexual, educación no formal, servicios educativos municipales.

#### **Objetivos**

---

- Ofrecer tanto a jóvenes como a personas que conviven o trabajan con jóvenes (asociaciones, profesorado, familias, etc.) un espacio creado por profesionales de la sexología en forma de servicio de asesoramiento, con información rigurosa y de calidad sobre sexualidad, salud sexual, anticoncepción, gestión de relaciones emocionales, igualdad entre sexos, etc.
- Ofrecer una propuesta educativa, dentro del programa de Programas Educativos del Ayuntamiento de Gijón.
- Servir de nexo entre los servicios públicos de la ciudad y un colectivo muy concreto (adolescentes y jóvenes) que, normalmente y por su propia naturaleza, tiene dificultades para asumir un rol activo de ciudadanía.
- Exportar y hacer visibles las opiniones y visiones de la juventud en torno a las vivencias sobre la sexualidad: orientación sexual, género, prácticas, información sobre salud sexual, tabúes, miedos, mitos, etc.
- Detectar situaciones de violencia de género, malos tratos, malas prácticas en *sexting*, embarazos no deseados, Infecciones de Transmisión Sexual (ITS), etc., para poder ofrecer respuestas constructivas y de valor con el fin de gestionar conflictos existentes, facilitar la toma de decisión e implementar medidas concretas en torno al problema desde la perspectiva de las relaciones de paz y los buenos tratos, derivando a los organismos oportunos en caso necesario.

## Introducción

---

Según el Informe Juventud España 2012 (Moreno & Rodríguez, 2014), el 80% de las personas de entre 15 y 24 años dice no haber tenido conversaciones sobre sexualidad con sus padres. La información que reciben sobre sexualidad viene, prioritariamente, de la información que buscan a través de Internet. Este mismo dato es corroborado por el estudio publicado en el 2014 por la Unidad de la Infancia y la Adolescencia de Salud de la Mujer Dexeus, centro ginecológico de referencia en España, en la edición número 41 de su *Symposium* Internacional anual, que advierte de que informarse usando como fuente principal este tipo de medios conlleva acceder a contenidos con datos erróneos o falseados, mitos perpetuados, tendencias no centradas en la igualdad y coeducación, y supuestos sensacionalistas y poco didácticos. Por último, y como dato a tener en cuenta, un estudio de la Liga Española de la Educación sostiene que siete de cada diez adolescentes sienten temor al hablar de sexualidad.

Históricamente, el Principado de Asturias ha sido una comunidad autónoma pionera en el desarrollo de planes y programas de educación sexual para la juventud, pero en los últimos años muchos de esas propuestas han ido desapareciendo debido a la crisis y a la falta de iniciativas públicas. Existen determinados proyectos vinculados a la educación formal, como “Ni Ogros Ni Princesas”<sup>29</sup> dependiente del gobierno autonómico, pero en el ámbito de la educación ciudadana y no formal existe un vacío que busca llenarse de ideas sólidas, coherentes y en línea con las necesidades detectadas en torno a la educación de los sexos.

Por ello se creó en el 2016 un servicio de orientación e información sexual (SOISEX) situado en la Oficina de Información Juvenil del Ayuntamiento, y dependiente del mismo departamento, que ofrece un punto de información y orientación presencial en torno a las problemáticas relacionadas con la educación afectiva y sexual. Así, SOISEX actúa principalmente en cuanto a gestión de las relaciones emocionales, asesoramiento y apoyo en orientación sexual, identidad sexual y peculiaridades y diversidad, anticoncepción e ITS, trabajo positivo en autoestima y autoconcepto, detección de situaciones de violencia de género, resolución y gestión de conflictos derivados del sexting, entre otras. Además, debemos destacar la presencia de servicios vinculados a atender situaciones concretas con las que este proyecto pretende colaborar y retroalimentarse, a la vez que persigue generar nexos y derivaciones que enriquezcan los servicios ya existentes y doten de coherencia al proyecto global de orientación e información.

## Metodología

---

El equipo de trabajo de SOISEX Xixón está compuesto por un equipo multidisciplinar especializado en Sexología, de forma que el abordaje pretende ser integrador e interdisciplinar.

La formación que se imparte desde este servicio adquiere forma de talleres, con un diseño, contenido y objetivo predeterminados dirigidos a alumnado, principalmente de secundaria. No obstante, la alta demanda por parte de los centros educativos permite que muchos de estos talleres también se desarrollen con alumnado de los últimos cursos de primaria y en formación postobligatoria (ya sea bachillerato o formación

---

<sup>29</sup> Cuya reciente actualización de contenidos se puede ver aquí: <https://niogrosniprincesas.com/>

profesional). Los talleres que se están desarrollando en este curso académico 2021/2022 son los siguientes:

1. CONOCIENDO NUESTRO CUERPO, EL RETO DE LA PUBERTAD: orientado a alumnado de 6º EP, 1º y 2º ESO con una duración de una hora.
2. GESTIONANDO LO QUE COMPARTO EN LA RED: en conjunto con la asesoría jurídica de la oficina de juventud, orientado al alumnado de 1º y 2º ESO y una duración de una hora y media.
3. AMOR, RELACIONES Y BUEN TRATO: orientado al alumnado de 3º y 4º ESO, Bachillerato y FP Básica con una duración de una hora.
4. ANALIZANDO EL SEXISMO EN LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN: orientado al alumnado de 3º y 4º ESO con una duración de una hora y media.
5. ANTICONCEPCIÓN, PREVENCIÓN ITS Y SALUD SEXUAL. Orientado al alumnado de 3º y 4º ESO, Bachillerato y FP Básica con una duración de una hora
6. INFLUENCIA DE LAS TIC EN LAS RELACIONES ENTRE JÓVENES: orientado al alumnado de 3º y 4º ESO, Bachillerato y FP Básica con una duración de una hora.

También es habitual el desarrollo de actividades formativas destinadas a grupos de jóvenes formados en asociaciones o entidades que estén interesadas en abordar con ellos este tipo de contenidos. En los últimos años se ha colaborado con la Asociación de Ocio alternativo para jóvenes “Abierto hasta el Amanecer”, la Asociación “Identidad para Ellos y Ellas”, la Fundación “Siloé”.

Por otra parte, en numerosas ocasiones se han desarrollado actividades de acceso libre, para ofrecer contenidos destinados a profesionales de la educación, familias o el resto de la comunidad educativa, con el objetivo de ofrecer herramientas prácticas que permitan un abordaje pleno de las cuestiones relacionadas con la sexualidad en todos los espacios educativos.

Estas cuestiones muestran el carácter flexible con que se pretende dotar al servicio y cómo de prioritaria es su capacidad de adaptación a las necesidades de la población a la que destina sus actividades, no sólo ofreciendo formaciones en base a evidencias sobre el desconocimiento o conflictos vinculados a temas específicos de sexualidad, si no también atendiendo las demandas explícitas, específicas y particulares de la comunidad. También es evidente la coordinación y comunicación constante con otros servicios públicos, fomentando la visibilidad y facilitando la derivación y acceso de la población joven.

Es importante señalar que, especialmente desde la crisis de la Covid-19, una gran parte de la actividad formativa de este servicio se desarrolló en base a objetivos y contenidos que demandaban explícitamente las instituciones educativas o sociales, de forma que la oferta educativa era ampliada y adaptada a las necesidades que percibía el personal docente.

En el caso de la metodología de la formación propuesta, este proyecto pretende alejarse de la tradicional clase magistral, donde el profesorado se presenta como experto y el alumnado como agente receptor del conocimiento que ofrece el primero; para ello adoptamos una metodología participativa, que pretende generar en el alumnado una actitud activa en su propio proceso de aprendizaje, al estimular la reflexión sobre las propias creencias, detectar las incoherencias dentro de los esquemas que rigen sus

relaciones y su autoconcepto, o integrar datos o conceptos en estos esquemas previos. Los recursos que utilizamos para ello pueden ser dinámicas de grupo, *role-playing* o recursos audiovisuales con un enfoque pedagógico, que no sólo pretenda facilitar la participación del alumnado, si no también favorecer su aprendizaje a través de contenido claro y basado en información rigurosa. De esta manera, trataremos de conseguir un diálogo bidireccional y activo que se transforme en aprendizajes significativos y reflexiones para la vida.

Ya que estas temáticas están enfocadas hacia la juventud, a la hora de abordar los temas que tratamos, tenemos muy presentes las realidades y experiencias propias de los espacios de socialización analógicos y virtuales utilizados por este sector de la población, ya que forman parte de sus realidades cotidianas y están inmersas en las vivencias de sus sexualidades.

Cabe mencionar que, además de ofrecer formaciones vinculadas a la educación sexual a los colectivos anteriormente mencionados, también ofrecemos un servicio de asesoramiento, que pretende un abordaje más personal y específico de estos temas, atendiendo las consultas que son planteadas en la sede de la Oficina de Información Juvenil de forma presencial, o bien a través de un medio telemático, siendo este último el más utilizado, especialmente a través de las redes sociales. Durante el asesoramiento, la atención está mucho más dirigida que en un proceso de enseñanza-aprendizaje grupal, y tiene objetivos más orientados a la atención individualizada.

## Resultados y discusión.

---

A lo largo de los primeros años del servicio SOISEX, se han podido obtener datos que pueden ayudar a comprender y acercarse a las necesidades de los y las menores en temas relacionados con la sexualidad, así como orientar a otros servicios públicos en el trabajo con este colectivo. Sin embargo, la crisis causada por la Covid-19 interrumpió el crecimiento que experimentaba el servicio tras los primeros años –centrados en estabilizar sus actividades y afianzarse dentro de los recursos disponibles para la comunidad educativa– de modo que los datos de los dos últimos años no son representativos de su alcance (ya sea a través de los talleres educativos o el asesoramiento) ya que no se pudo desarrollar su actividad con normalidad.

En los años prepandemia, el número de asesoramientos anuales atendidos en el SOISEX llegó a 180, los cuales abordaban muy diversos temas relacionados con el cuerpo, la anticoncepción y la orientación sexual, en mayor medida. Las intervenciones educativas ascendieron a 105 anuales, compuestas por los talleres propuestos por el servicio y por formaciones más específicas para entidades sociales.

En el actual curso 2021/2022 la actividad del SOISEX se ha normalizado con respecto a su alcance antes de la crisis por Covid-19, y se está experimentando una demanda muy elevada por parte de la población en general y de centros educativos en particular, por lo que se espera que los datos a final de curso superen los de años anteriores.

También cabe mencionar que a lo largo de su andadura, el SOISEX ha generado publicaciones divulgativas<sup>30</sup> sobre diferentes temas relacionados con la sexualidad, que

---

<sup>30</sup> <https://drupal.gijon.es/sites/default/files/2020-05/SOISEX%20PRIMERA%20PUBLICACION.pdf>  
[https://soisexixon.files.wordpress.com/2019/09/soisex-boletc3adn5\\_v\\_ast\\_-ok.pdf](https://soisexixon.files.wordpress.com/2019/09/soisex-boletc3adn5_v_ast_-ok.pdf)  
<https://drupal.gijon.es/sites/default/files/2020-05/boletin%20menstruacion.pdf>

tratan de atender las dudas o problemáticas a las que se enfrenta la juventud: diversidad corporal, cambios en la pubertad, riesgo de embarazo o transmisión de ITS, relaciones a través de las TIC, orientación e identidad diversas, etc.

### Conclusiones y propuestas de mejora.

Atendiendo al proyecto como proceso continuo, se llevan a cabo diversas evaluaciones:

- Evaluación diagnóstica:
  - Evaluación continua: A lo largo del servicio durante los meses lectivos, se establecerán diferentes momentos para la evaluación continua en relación con las tareas descritas:
  - Recopilación y tratamiento de las fichas de asesoramiento.
  - Evaluación cualitativa final del alumnado tras cada acción formativa.
  - Evaluación cualitativa final del equipo de trabajo tras cada acción formativa.
  - Reuniones de coordinación mensual, las cuales conllevarán un registro cualitativo final de los temas tratados y los acuerdos alcanzados.
- Evaluación final formativa:

Al finalizar el tercer trimestre, y tras la recopilación de toda la información obtenida a lo largo del proceso de evaluación continua y de los resultados finales cualitativos y cuantitativos del servicio en base a determinadas categorías a concretar (datos sobre los asesoramientos, datos sobre las formaciones, datos sobre los contactos generados, datos sobre las organizaciones colaboradoras, datos sobre los materiales desarrollados y recopilados, etc.), se realiza un proceso sumativo y una evaluación final, que será materializada en forma de informe final del servicio.

### Referencias bibliográficas.

La Liga Española de la Educación. (2013). *Relaciones afectivas y sexualidad en la adolescencia*. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. [https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/4113\\_d\\_relaciones-afectivas-y-sexualidad-en-la-adolescencia.pdf](https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/4113_d_relaciones-afectivas-y-sexualidad-en-la-adolescencia.pdf)

**Symposium Internacional de Fundación Dexeus Salud de la Mujer.** En <https://cat.dexeus.com/node/471>

Moreno, A., & Rodríguez, E. (2014). Informe de Juventud en España 2012. *Revista Metamorfosis: Revista del Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud*, 112-118.

---

<https://drupal.gijon.es/sites/default/files/2020-05/SOISEX-Sexualidad%2C%20convivencia%20y%20redes%20sociales.pdf>

## 4.2.2. ESCAPE ROOM: CORAZÓN A CAPAS DE ARMADURA

*Océano Atlántico (Océano Atlántico, España);  
Belén Arbués (Técnica de igualdad en Océano Atlántico, España)*

### **Resumen:**

Corazón a capas de armadura es una holy scape, una modalidad portátil de escape room que puede adaptarse a cualquier espacio por lo que es muy versátil y adaptable. Está compuesta por una serie de cajas con candados y combinaciones que, con las pistas que vayan obteniendo, tendrán que abrir para conseguir liberar a Sara, la protagonista, de su relación tóxica. Durante el desarrollo de la scape los y las participantes descubrirán qué es una relación tóxica, las señales de alarma y recursos para salir de ella y herramientas para proporcionar ayuda a quienes las sufren. Es un recurso dinámico y muy efectivo para trabajar la igualdad con los y las adolescentes, ya que pueden verse fácilmente reflejados en los personajes que la componen y con las situaciones que se muestran a lo largo de toda la historia.

**Palabras clave:** escape room, relación tóxica, igualdad.

### **Objetivos**

---

- Sensibilizar sobre la importancia de la igualdad en los y las jóvenes.
- Prevenir las relaciones tóxicas y violencia de género en los y las más jóvenes.
- Fomentar el pensamiento crítico sobre la igualdad.
- Proporcionar herramientas para la prevención y lucha contra la violencia de género.
- Fomentar la lucha contra la violencia de género de una manera dinámica y llamativa para la población joven.

### **Introducción**

---

Una escape room/holy scape es un juego en el que participan un grupo de personas, que encerrados/as de manera simbólica deben colaborar en equipo para investigar y resolver los enigmas que les permitirán escapar en un tiempo limitado, normalmente la actividad no excede de una hora. Una escape room, es una actividad con gran versatilidad, ya que se puede plantear de cualquier temática y fomenta tanto el trabajo en equipo como la atención en lo referente al aprendizaje de conceptos.

En los últimos años se ha incrementado el interés por las metodologías innovadoras para llevar al aula, implementando el componente lúdico e innovador que llame la atención del alumnado. La universidad de Barcelona elabora un estudio en el que se implementa la escape room como planteamiento metodológico y los resultados fueron muy positivos, tanto para el alumnado como para el profesorado, que ven la viabilidad de la escape room como práctica educativa, ya que favorece el aprendizaje y el trabajo en equipo (Secanel,2020).

La temática para trabajar en el proyecto sobre las relaciones tóxicas viene ligado a que hoy en día las parejas jóvenes cada vez experimentan conductas más disfuncionales en sus relaciones, normalizando situaciones y mecanismos de control. Por ello es

necesario formar a los y las jóvenes, para prevenir futuras relaciones tóxicas o situaciones de violencia de género (Granados,2018).

Corazón a capas de armadura es una escape room con la que los y las participantes serán transportados hasta la habitación de Sara, la protagonista de la historia, para acercar a los y las más jóvenes una de las problemáticas que con mayor frecuencia se dan, sobre todo en la adolescencia, las relaciones tóxicas. Utilizando una manera novedosa y dinámica, como es una escape room, para abordar este tema, guía a los y las participantes a lo largo de todas las etapas de una relación tóxica, dejando al descubierto todas las señales de alarma y los mecanismos de violencia que se activan en ella. Los y las participantes lo viven en primera persona por lo que son ellos y ellas mismos/as los que tienen que utilizar todos sus conocimientos para conseguir liberar a la protagonista de la historia. Además de poner en práctica todo lo aprendido sobre igualdad, el formato de escape room fomenta otros valores como el compañerismo, el trabajo en equipo, el respeto al otro y sus ideas... que son fundamentales para una buena convivencia y una sociedad más igualitaria. Sumado a lo aprendido durante el desarrollo de la escape room, para finalizar se reflexiona con todos/as los y las participantes acerca de lo visto, de las señales que han identificado..., fomentando su pensamiento crítico, además de proporcionarles herramientas para luchar contra la violencia de género.

## Metodología

---

En este proyecto trabajaremos con una metodología activa, participativa y creativa. Activa, porque los/as participantes se convierten en protagonistas de la actividad siendo ellos y ellas el motor de la misma para su desarrollo, participativa porque se crean diferentes mecanismos adecuados al grupo de participantes, para que puedan tomar parte activa de la dinámica y creativa para que utilicen su imaginación y con ella superen los retos propuestos. Además, los pilares de la metodología implementada son:

- **Metodología Constructiva:** esta será fundamental en la realización de aprendizajes, permitiendo a los/as alumnos/as ser quienes, en última instancia, modifiquen y reelaboran los esquemas de conocimiento, construyendo sus propios aprendizajes. Así, los/as profesionales actuarán como guías y mediadores para facilitar la construcción de aprendizajes significativos.
- **Metodología Participativa:** La ejecución de tareas y retos en grupo, toma de decisiones en conjunto, etc. favorecerá la cooperación, intercambio y confrontación de opiniones y el talante no discriminatorio. El objetivo es que en todos los talleres propuestos el alumnado esté en constante participación, ya sea realizando la actividad propuesta, o hablando de experiencias, haciendo aportaciones de los que se pueden nutrir los demás, etc.
- **Metodología Activa:** Es fundamental fomentar en los/as usuarios/as la curiosidad, crítica e investigadora que mediante la comunicación y el trabajo se convertirá en la base de su formación y de la adquisición de aprendizajes.

La holy scape es de movilidad portátil y permite el traslado por los diferentes municipios donde se ha desarrollado la actividad. El planteamiento de las sesiones se distribuye de la siguiente manera:

- **Colocación de todos los elementos que forman la escape room:** Se colocan todos los elementos y pistas que conforman el juego, para que los y las participantes se metan en el papel desde el inicio.
- **Breve explicación de la historia de Sara:** Se explica brevemente la habitación de Sara y por donde tendrán que empezar. No se especifica la temática introducida dentro del juego, para que los y las participantes lo vayan descubriendo a medida que vayan descubriendo las diferentes pistas.
- **Desarrollo del juego:** Los y las profesionales se mantienen al margen para que trabajen de manera autónoma, ayudándoles en los momentos en los que el grupo se atasque
- **Debate final:** Se hará un debate final sobre la relación tóxica que vive Sara con el fin de que se puedan expresar sobre el tema, e interioricen los conceptos vistos durante el juego.

### Resultados y discusión.

---

La actividad de escape room ha tenido una gran acogida en todos los centros y municipios donde se ha llevado a cabo, que ha sido en más de 100. Su metodología participativa ha sido clave para su éxito ya que los y las participantes se sienten motivados por los retos planteados y aprenden e integran conceptos sobre igualdad casi sin darse cuenta. Además, durante su desarrollo en distintos lugares ha servido como elemento para crear espacios donde los y las más jóvenes se sienten seguros/as, entendidos/as y respetados/as, y dando lugar a que compartan experiencias personales, sean conscientes de las situaciones de violencia donde están involucrados/as y pongan en marcha los mecanismos oportunos para acabar con ellas. Por otro lado, sumado a todos los aprendizajes que proporciona relacionados con la igualdad, es una actividad que potencia en gran medida valores fundamentales en la sociedad como el respeto y el trabajo en equipo.

### Conclusiones y propuestas de mejora.

---

Como se ha nombrado en apartados anteriores uno de los aspectos a trabajar en el colectivo más joven es la prevención de las relaciones tóxicas, ayudándoles a contrarrestar los efectos de estas.

Diversos estudios han demostrado que las actividades lúdicas se recomiendan en especial para el colectivo juvenil, en el ámbito de la educación. En la actualidad los docentes plantean planteamientos innovadores en estrategias de enseñanza-aprendizaje, debido a que la población a la que va destinada es un perfil dinámico y variable. Por ello el uso de una escape room, como práctica innovadora para educar y prevenir en igualdad de género benefician el desarrollo del estudiantado, potenciando la sociabilización de los y las participantes, además de utilizar la diversión que genera el juego para captar su atención, y con ello sensibilizar a todo aquel que lo realice, alertando de los peligros y las fases de las relaciones tóxicas y la violencia de género.

Para adaptar el escape y hacerlo todavía más versátil, se podrían incorporar 3 equipos más, con adaptaciones para participantes de más corta edad y comenzar así a trabajar estos conceptos desde las edades más tempranas como mecanismo de prevención.

### Referencias bibliográficas.

---

Granados Díaz, A. M. (2018). Las relaciones tóxicas de pareja en adolescentes: Factores de riesgo y protección

Secanell, I. L., & Torres, E. O. (2020). Escape room educativa: Concepción de los futuros maestros de Educación Secundaria en especialidad de Educación Física y Tecnología sobre la experiencia de diseñar y participar en una escape room educativa. *Didacticae: Revista de Investigación en Didácticas Específicas*, (8), 176-192.

## 5. Experiencias e investigaciones sobre educación para la igualdad en las familias.

### 5.1. INVESTIGACIÓN:

#### 5.1.1. COMPARACIÓN INTERPROVINCIAL DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LAS FAMILIAS DE LOS CENTROS EDUCATIVOS

*Azucena Esteban Alonso (CEIP Pablo Saenz, Frómista, Palencia, España);*

*Rosa María Gil Perfecto (CEIP Elena Fortún, Segovia, España).*

*Ana Alonso Pobes (Dirección Provincial de Educación de Ávila. Programa de Competencia Digital, España).*

#### **Resumen:**

Este artículo pretende mostrar las diferencias entre géneros respecto a las funciones de las familias en relación con el ámbito escolar: cómo es la relación con el centro educativo, quién se ocupa de tareas relevantes, quién ocupa los puestos de representación de la comunidad educativa, etc.

El estudio se ha realizado a través de una investigación participante, partiendo de grupos de discusión, de diarios docentes y de entrevistas a tres directores/as de distintas provincias de Castilla y León, España.

Desafortunadamente, los resultados obtenidos ratifican la idea de la desigualdad entre sexos en la interacción de las familias con los centros educativos y sus funciones establecidas, perpetuando tradiciones culturales sexistas.

**Palabras clave:** perspectiva de género, familias, equipos directivos.

#### **Objetivos**

Hemos establecido un objetivo general y, a partir de él, varios objetivos específicos que mostramos en la siguiente tabla:

Objetivo general	Objetivos específicos
Detectar la existencia de diferencias en la asunción de las responsabilidades escolares por parte de las familias en relación con su interacción con el centro educativo.	2.1. Comprobar si existe una predominancia participativa de las familias en las distintas actividades del centro, en función del género.
	2.2. Registrar si el alumnado, en sus tareas escolares diarias, es ayudado por padres o por madres.
	2.3. Verificar si los cargos de la Asociación de Padres y Madres (AMPA desde ahora) y del Consejo Escolar son ocupados por madres o por padres.

Tabla 2. Objetivos de la investigación. Elaboración propia.

## Marco teórico

---

Actualmente, en muchas familias trabajan ambos progenitores fuera del hogar, necesitando ambos involucrarse en la crianza y educación de sus hijos. Sin embargo, no lleva necesariamente asociado que las madres disminuyan su implicación (Meteyer y Perry-Jenkins, 2010) tal como sugiere la teoría sobre el rol de género (Potuchek, 1990). Moon y Hoffman (2008) encontraron que la dedicación de las madres al cuidado físico y al apoyo emocional era mayor que la de los padres, y Plek (1997) identificó que los padres realizan, sobre todo, actividades de ocio y que su implicación es mayor cuando son pequeños que cuando son adolescentes.

Las tareas escolares son un aspecto más a considerar en esta implicación parental en función del género de los progenitores. Fúnez (2014) plantea que son las madres quienes ayudan más a sus hijos e hijas, aunque dispongan de menos tiempo que los padres; esta tendencia se observa en diferentes investigaciones (Gonida y Cortina, 2014; Madrona, 2001; Martínez-González, Rodríguez-Ruiz y Rodrigo, 2012; Pizarro, Santana y Vial, 2013; Valdés, Martín y Sánchez, 2009). El estudio realizado por Pérez-Díaz *et al.* (2001) con 400 familias de alumnado de Educación Primaria muestra que en un 82% de los casos, es la madre quien más se ocupa, destacando, además, que es ella quien más se involucra cuando las actividades son arduas y complejas (Pizarro *et al.*, 2013).

Eisemberg y Lennon (1983) hacen una amplia revisión de estudio sobre las diferencias de género y empatía en cuanto a la educación de sus hijos y concluyen que hay diferencias en función del sexo en los autoinformes de empatía. En cada estudio las mujeres obtenían puntuaciones más altas en empatía que los varones y especialmente en adultos las diferencias eran más significativas. Además, en estos estudios, los profesores y los compañeros también describían a las mujeres mucho más empáticas que los varones.

Rubio, A., Sanmatín, A. y Rodríguez, E. (2017) realizan un estudio con 161 AMPAS del sistema educativo español. Señalar un hecho que, aunque lamentablemente previsible, nos parece de vital importancia. De cada diez “hipermotivados” que, a pesar de las dificultades, deciden integrarse en la directiva de un AMPA, ocho de ellos son madres. Un notable desequilibrio de género que nos indica que aún hay un largo camino que recorrer y algunos estereotipos que vencer acerca del reparto y asunción de responsabilidades en esa idea tan difusa de “la educación de los hijos”.

Y respecto a la participación de las madres y de los padres en las AMPAS, el 79,5 de ellas afirma que participa mayoritariamente las madres y casi el 20 % afirma que la participación de las madres y padres es equitativa. Sin embargo, ninguna de las AMPAS consideró que la participación de los padres fuera superior al de las madres.

## Metodología

---

### Diseño del estudio

Partimos de una metodología mixta, con elementos cuantitativos, referidos al número de personas y su género, pero prevaleciendo el enfoque cualitativo. Más que la cantidad en sí de personas de uno u otro género, nos inclinamos por dar valor a los comentarios y percepción de los directivos entrevistados.

Hemos optado por la investigación participante, destacando el protagonismo de los docentes y directores en activo, como posibles y deseables investigadores educativos.

### Muestra

Para el estudio hemos elegido tres centros escolares de Educación Infantil y Primaria de la comunidad autónoma de Castilla y León, España. Cada uno de ellos con unas características propias que resumimos a continuación.

Provincia	Tipo de centro	Nº alumn@s	Nº docentes	Nivel de implicación familias	Otros datos de interés
Segovia	Urbano	200 aprox.	22	Bueno	Centro de línea 1. Es preferente para la integración de alumnado con discapacidad motórica.
Palencia	Rural	60 aprox.	9	Bueno	Agrupamiento de varios cursos dentro de la misma clase.
Ávila	Rural	150 aprox.	19	Bueno	Centro de línea 1. Clases poco numerosas.

Tabla 3. Muestra seleccionada. Elaboración propia.

### **Instrumentos y análisis de datos**

A continuación, exponemos brevemente los instrumentos utilizados, así como los datos obtenidos con cada uno de ellos:

- Entrevista semiestructurada

Se ha optado por esta herramienta con el fin de obtener información cualitativa y, sobre todo, cuantitativa sobre las familias del centro. Se han realizado un total de 13 preguntas, referidas a aspectos diversos: quién ayuda al alumnado en las tareas extraescolares, quién tiene más relación con el colegio, quién pertenece al AMPA o al Consejo Escolar, ...

- Grupo de discusión

El grupo de discusión ha favorecido la recogida de datos cualitativos a través de la interacción del grupo. Para guiar el diálogo y los comentarios de los participantes, se ha partido de las preguntas realizadas en la entrevista, pero insistiendo en la aportación de detalles e impresiones.

- Observación participante recogida en el diario de campo.

Al igual que en el grupo de discusión, los diarios han ofrecido información cualitativa sobre la implicación de hombres y mujeres en la vida del centro. Este instrumento ha resultado un pilar clave para la extracción de conclusiones y el análisis de datos.

Como se puede observar, además de la triangulación de instrumentos (entrevista- grupo de discusión- diario) se utiliza una triangulación de datos (cuantitativos de la entrevista y cualitativos del grupo de discusión y el diario).

### **Discusión de datos y/o evidencias.**

---

En el presente apartado compartimos los datos obtenidos gracias a los diversos instrumentos descritos haciendo confluír tanto aquellos de índole cuantitativa como cualitativa.

Un aspecto analizado se ha centrado en quién acude, de forma general, a aportar la documentación familiar, siendo en los tres centros la madre quien se encarga de estos menesteres.

Ese acercamiento al centro también es femenino cuando se trata de tutorías o reuniones generales rutinarias. No obstante, las personas entrevistadas afirman que, “si se trata de algo serio o más importante vienen los dos”. Resultan significativas algunas situaciones reflejadas por las personas entrevistadas en relación con progenitores separados o en vía de separación. Así, por ejemplo, destacar el siguiente testimonio: “Hace unos años tuvimos un caso de una madre que acudía a traer y recoger a la niña del centro, venía a las tutorías y reuniones generales, formaba parte del AMPA. Al padre no lo conocíamos. Cuando comenzó su proceso de separación, la madre solicitó un documento en el que se reflejara que ella había representado estas funciones. No obstante, se informó al centro escolar que no se podía realizar dicho documento”. Igualmente representativo resulta el siguiente testimonio: “Unos padres separados hacía unos meses tuvieron un enfrentamiento puesto que la madre se presentó como representante de las familias para el Consejo Escolar. Según el padre este tipo de cuestiones suponían una pérdida de tiempo y la madre estaba robando ese tiempo de atender a sus hijos”.

Otro factor analizado que resulta representativo para analizar la relación entre las familias y el centro escolar se centra en el contacto prioritario para llamar en caso de urgencia, contactar desde dirección, etc. Ciertamente, en los casos analizados desde los centros se insiste en contar tanto con el del padre como el de la madre. No obstante, como primera opción aparece, generalmente, el teléfono de la madre. En los centros 2 y 3, al tratarse de colegios de menor tamaño la directiva atestigua que resulta sencillo conocer la casuística familiar y decidir a quién se llama en función de los horarios laborales, si uno de los dos progenitores no trabaja, etc.

Por lo que respecta a las Jornadas de Puertas Abiertas, se observa una tendencia a realizar la visita por parte de ambos progenitores. A pesar de ello, los testimonios indican que “si uno no puede, suelen acudir más las madres” o “En tres años se implican más los padres. Luego se relajan y delegan más en las madres”.

En cuanto a la ayuda con las tareas escolares, las personas entrevistadas afirman que generalmente son las madres las que dedican las tardes a estas cuestiones, observando una implicación al alza de algunos padres.

Analizando la implicación de las familias en las actividades que se organizan en el centro escolar, las tres entrevistas arrojan testimonios relacionados con una presencia femenina ciertamente extendida. Si nos detenemos a analizar el AMPA el director del centro escolar 3 afirma que está compuesto por “Madres, ni un padre y en el consejo escolar ninguno”, situación respaldada por el centro 1. En el centro 2 la situación se presenta diferente puesto que el AMPA está configurado por padres y madres, ostentando la presidencia de forma indistinta. En cuanto al Consejo Escolar, la situación en los tres centros es igual a la comentada respecto al AMPA.

## Resultados y conclusiones

---

Por lo que respecta a la interacción de las familias en el centro, encontramos una continuidad notable de la trayectoria tradicional. Así pues, las madres continúan siendo las encargadas de buena parte de la educación escolar de los retoños, siendo ellas quienes acuden a llevar documentos al centro. Cabe destacar que, en muchas ocasiones, son ellas quienes cumplimentan estos documentos. Sin embargo, un aspecto llamativo es quién firma las solicitudes, permisos, etc. puesto que resulta muy frecuente encontrar la rúbrica del padre. Es decir, la madre lo rellena, el padre lo firma, la madre lo aporta al centro.

Otro aspecto analizado se centra en los mecanismos formales que se ponen en marcha desde el aula como la tutoría o las reuniones generales. Como consecuencia de esa responsabilidad femenina tan extendida, los entrevistados afirman, como hemos comentado, que existe todavía una presencia fundamentalmente femenina. Si bien es cierto que, en algunos casos, es el padre quien asiste a estos encuentros, se podría abrir una interesante línea de debate acerca de las razones que respaldan este acto de presencia, pues, en muchos casos, acuden cuando la madre no puede ir. No obstante, en las escuelas seguimos contando con familias sin representación en las tutorías o reuniones generales si la madre no puede acudir.

En cuanto a la composición del AMPA, quiénes se implican en la organización de actividades o participan en las mismas, nos situamos en una línea similar. No obstante, observamos alguna presencia masculina en función de la actividad concreta que se va a desarrollar en el centro. Cuando se trata de excursiones en familia el número de padres aumenta considerablemente, puesto que acuden todos los miembros del núcleo familiar.

Resulta significativo que los padres acudan al centro cuando se trata de una cuestión que la familia considera de mayor importancia mientras que los aspectos de segundo orden quedan relegados a las madres.

Uno de los argumentos que suelen esgrimirse reside en que no desempeñan un trabajo remunerado fuera del hogar. No obstante, en gran parte de las ocasiones, muchas de estas mujeres sí han accedido al mercado laboral, asumiendo igualmente estas funciones. Más llamativo aún es el caso de familias en las que este reparto continúa así aún cuando el padre se encuentra en situación de desempleo.

Como proyecciones de futuro nos planteamos la ampliación de la muestra, analizando diferentes centros de Castilla y León, con el fin de contrastar los resultados obtenidos. Del mismo modo, resultaría interesante, en esta época en la que los abuelos han de hacerse cargo de los menores en tantas ocasiones, indagar en la responsabilidad adquirida por parte de cada uno de los géneros.

## Referencias bibliográficas.

---

- Eisemberg, N. & Lennon, R. (1983). "Sex differences in Empathy and related capacities". *Psychological Bulletin*, Vol. 94, nº1, 100-131.
- Fúnez, D. (2014). *Gestión escolar y la participación de los padres de familia en el proceso educativo de sus hijos*. Argentina: Universidad Pedagógica Nacional.
- Gonida, E., & Cortina, K. (2014). Parental involvement in homework: Relations with parent and student achievement related motivational beliefs and achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 84, 376-396. doi: <https://doi.org/10.1111/bjep.12039>
- Madrona, P. (2001). *Actitudes, hábitos y motivaciones de los alumnos ante las tareas escolares en Educación Primaria visto desde la perspectiva de los padres, los maestros y los alumnos*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Martínez-González, R. A., Rodríguez-Ruiz, B., & Rodrigo, M<sup>a</sup>. J. (2012). Fathers' and teachers' perception about their partnership. En D. Hiatt-Michael & H. Z. Ho (Eds.). *Promising practices for fathers' involvement in their children's education* (pp. 79- 93). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Meteyer, K., & Perry-Jenkins, M. (2010). *Father involvement among working-class, dual-earner couples*. *Fathering*, 8(3), 379–403. <https://doi.org/10.3149/ft.0803.379>.
- Moon M., & Hoffman, C. D. (2008). Mothers' and fathers' differential expectancies and behaviors: parent x child gender effects. *The Journal of Genetic Psychology*. 169(3) 261–279. <https://doi.org/10.3200/GNTP.169.3.261-280>.
- Pérez-Díaz, V., Rodríguez, J., y Sánchez, L. (2001). *La familia española ante la educación de sus hijos*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Pizarro, P., Santana, A., y Vial, B. (2013). La participación de la familia y su vinculación en los procesos de aprendizaje de los niños y niñas en contextos escolares. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 9(2), 271-287.
- Pleck, J. H. (1997). Paternal involvement: Levels, sources, and consequences. In M. E. Lamb (Ed.), *The role of the father in child development* (66–103). Wiley.
- Potuchek, J. L. (1990). Employed wives' orientations to breadwinning: A gender theory analysis. *Journal of Marriage and the Family*, 54, 548–558.
- Rubio, A., Sanmatín, A. y Rodríguez, E. (2017). *Las AMPAS en el sistema escolar español: Cómo son, qué necesitan y en qué creen*. Editorial: Fundación de ayuda contra la drogadicción (FAD).
- Valdés, A., Martín, M., y Sánchez, P. (2009). Participación de los padres de alumnos de Educación Primaria en las actividades académicas de sus hijos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(1), 1-17.

## 5.1.2. APOYO FAMILIAR Y ELECCIÓN VOCACIONAL EN PROFESIONES TÍPICAMENTE MASCULINIZADAS Y FEMINIZADAS

*Pino del Rosario Marrero Montesdeoca (Universidad de La Laguna, España)*

### **Resumen:**

A lo largo de la historia encontramos evidencias de una clara separación entre profesiones para hombres y otras para mujeres. Esta división, se empieza a gestar desde temprana edad, limitando las posibilidades de desarrollo personal y laboral de las personas. Afortunadamente, no siempre se cumplen estas reglas y se mantienen los estereotipos profesionales en función del género, ya que ser hombre o mujer no tiene que determinar la profesión que se desempeñe. En este aspecto, el apoyo familiar se convierte en fundamental a la hora de elegir una trayectoria profesional. A través de esta investigación se conocerá la influencia que ha tenido la familia en cuatro personas que desarrollan profesiones mayoritariamente masculinas o femeninas. A pesar de que en los hogares se reproduzcan roles de género tradicionales, el apoyo familiar y las expectativas, han sido decisivas y de vital importancia para las personas protagonistas.

**Palabras clave:** Familia, género, apoyos y elección vocacional

### **Objetivos**

---

- Conocer las expectativas familiares que se perciben en función del género
- Interpretar los roles que prevalecieron en el ámbito familiar de las personas protagonistas durante la infancia
- Comprender la importancia del apoyo familiar en las decisiones vocacionales

### **Marco teórico**

---

Podemos entender las variables contextuales como determinantes en la elección vocacional, ya que hacen referencia a aquellas causas externas que tienen un efecto decisivo a la hora de ayudar o frenar el logro de una meta (Lent & Brown, 2006). Lent et al. (2004), consideraron que las creencias de autoeficacia se pueden ver mermadas por la percepción de apoyos y barreras sociales que tiene la persona. En general, cuanto mayor sea la percepción de apoyos y menos las barreras sociales, mayor autoeficacia tendrán los individuos (Inda, Peña y Rodríguez, 2015). En este sentido, el núcleo familiar, como primer agente de socialización, se convierte en fundamental.

El apoyo, así como los valores, creencias y expectativas que poseen las familias sobre sus hijos e hijas, determinan aspectos de personalidad, así como las expectativas que se atribuyen a sí mismos (Martínez, 2013).

Como se ha estudiado durante décadas, las desigualdades de género se empiezan a hacer latentes desde que el médico comunica el sexo de un feto. Automáticamente se

familiariza al niño o niña en un mundo azul o rosa (Simón, 2010). Y a raíz de ahí la sociedad se encarga de recordar en cada momento qué posición ocupa cada persona.

En una sociedad patriarcal, el hombre sigue siendo la figura que se asocia con los espacios públicos, el mantenimiento económico del hogar, el mandato y las decisiones. En cambio, la mujer sigue siendo aquella que se vincula en lo privado y al servicio de los demás (Fandiño, 2013). El establecimiento y normalización de estos roles en el ambiente familiar suelen influir en las expectativas que se le atribuye a la descendencia, pues dependiendo del género los hijos o hijas serán catalogados o catalogadas dentro de un grupo específico donde, a su vez, las características que se les atribuyen son distintas.

Por esta razón, según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2015), a los quince años muchas chicas tienen claro que no quieren estudiar una carrera técnica y los chicos no quieren el mundo sanitario. Cuando crecen las expectativas se hacen realidad y sólo un 25,8% del alumnado de ingeniería son chicas y un 28,9% de los estudiantes de ciencias de salud son chicos. Además, un alto índice de los progenitores tiene puestas mayores expectativas en los hijos que en las hijas a la hora de apoyarles a que estudien ingeniería o matemáticas. De esta manera se hace evidente que “el entorno familiar condiciona el desarrollo personal y profesional de los hijos e hijas” (Martínez, 2013, p.37).

Los modelos y dinámicas familiares están fuertemente influidas por el género y en general, prevalecen las tradicionales. Sin embargo, Bonelli (2019), nos muestra que actualmente en los modelos de feminidad y masculinidad transmitidos por la familia, coexisten aspectos entre los roles tradicionales con otros que buscan una concepción igualitaria de los géneros y que esta tendencia podría tener repercusión en las futuras generaciones, ya que hombre y mujer no serían vistos como oposición, sino desde una posición igualitaria.

## Metodología

---

La metodología que se utilizará es la biográfico-narrativa y la técnica de investigación será una aproximación a las historias de vida.

En relación al número de historias, en nuestra investigación vamos a contar con varios casos. Por lo tanto, tendremos relatos múltiples. Dentro de este tipo de relato vamos a usar el subtipo de relatos cruzados. Haciendo referencia a la profundidad de recogida de datos, vamos a realizar micro-historias.

Para seleccionar a los protagonistas y las protagonistas de nuestra investigación se procedió a realizar un muestro no aleatorio intencional.

Los criterios que se han utilizado para seleccionar a la muestra son los siguientes:

- Hombres ejerciendo profesiones que socialmente han sido asignadas a mujeres y mujeres ejerciendo profesiones que socialmente han sido asignadas a hombres.
- Representantes de ambos sexos.
- Actualmente insertas en el mundo laboral.
- Ejercen profesiones elegidas por vocación.

Finalmente, tras una exhaustiva búsqueda se contó con la colaboración de dos mujeres de profesión taxista y camionera y dos hombres de profesión educador infantil y matrona. Todas han nacido entre 1970 y 1980.

### **Discusión de datos y/o evidencias.**

---

- De acuerdo a las estadísticas ofrecidas por la OCDE (2015), los progenitores tienen mayores expectativas en los hijos a la hora de apoyarles a estudiar matemáticas o carreras masculinizadas
- Las expectativas y el apoyo familiar que tienen los familiares sobre sus hijos e hijas son determinantes a la hora de elegir una trayectoria académica y/o profesional
- En línea con Bonelli (2019), coexisten aspectos entre los roles tradicionales con otros que buscan una concepción igualitaria de los géneros

### **Resultados y conclusiones**

---

Las personas han percibido el apoyo de su familia, sobre todo en momentos decisivos, como en la toma de decisiones que han desencadenado en el desarrollo de una profesión masculinizada en mujeres y feminizada en hombres.

Uno de los participantes, por ejemplo, opinó que el camino que adoptó en su vida era cómodo de apoyar, ya que siempre tuvo claro que quería ir a la Universidad y fue muy buen estudiante. “Cuando decidí hacerme sanitario, fui apoyado y se vio con buenos ojos lo que había hecho” (Rubén, matrona).

Por otro lado, Francisco declaró que siempre recibió el apoyo de su familia. “Incluso el de mi abuela, que es más anticuada, por la edad... Te digo, ha sido peor la sociedad en general, más que mi entorno en particular. Mi entorno lo ha aceptado...” (Francisco, educador infantil)

Sin embargo, María (camionera y Licenciada en Administración y Dirección de Empresas) a pesar de recibir el apoyo de sus padres en todos los aspectos porque “era tan decidida” que casi ni se metían con ella, sus familiares cercanos “no sabían lo que era estudiar”. Por tanto, se sintió poco entendida cuando tenía que trabajar en el camión y estudiar la licenciatura a la vez. “Mi padre me dijo una de las veces. Bueno, varias veces, porque mi padre no entendía y yo le decía: ‘papá, estoy un montón de apurada, no voy a poder hacer el segundo reparto porque tengo que estudiar’, cuando estaba en la universidad, así que imagínate. Y me decía, de mala manera, ‘pues quédate ahí estudiando’. Pero al día siguiente quería que fuera a trabajar. No entendía que un examen llevaba un estudio de un mes o tres semanas a piñón, él no entendía eso. Él pensaba que era un día y ya está... Entonces, por eso me costó sacar la carrera tanto tiempo”. “Mi madre me dijo más de una vez: ‘mi niña, el esfuerzo que estás haciendo, ¿crees que es necesario? Ya tú tienes FP, eres una persona decidida, ¿no crees que está bien ya?’. Porque me veía que hasta lloraba del poco tiempo que tenía” (María, camionera y Licenciada en Administración y Dirección de Empresas). Sin embargo, a la hora de desempeñar la profesión de camionera contó con el apoyo total de sus familiares. “Tengo confianza en mí misma a la hora de tomar decisiones importantes, y más que el respaldo, me gusta contar con mi novio y mi familia cuando tomo alguna decisión determinante”. “Cuando no tenía colegio, me iba con mi padre en el camión, a

las tres de la mañana. Me encantaba oír el ruido del camión [...] Me veía mirándole y me decía ‘¿quieres ir mañana conmigo?’ y no hacía falta que me lo dijera dos veces. En ese sentido, siempre, siempre, he percibido su apoyo”.

Finalmente, Patricia (taxista) contó siempre con el apoyo de sus padres, en cada una de sus decisiones. “Nunca he sentido... nunca han dicho: ‘ay, en eso no, porque eso es de hombres...’”.

Respecto a los roles familiares en el núcleo del hogar, han sido los tradicionales. Patricia (taxista) por ejemplo, lo asociaba a un modelo que predominaba hace décadas. “Yo creo que iba en conjunto con la época. Lo que te decía, el proteccionismo... Mi padre, como yo era chica, única hija, pues, ¿sabes? Para todo había que pedir permiso [...] En mi época el que trabajaba era mi padre. Mi madre nunca trabajó. O sea, trabajar sí, pero en la casa”.

En el caso de Francisco, en su casa “los roles eran muy dispares. Mi padre tenía su carácter, pero mi madre también y aunque en las decisiones, pesan las de mi padre, la idea la tiene que aprobar mi madre” (Francisco, educador infantil”).

“Mi padre tenía esa versión muy masculina, muy dominante de lo que eran los roles familiares [...] He tenido que buscar referencias fuera de casa [...] Mis hermanas y mi madre eran quienes realizaban las tareas domésticas, mi padre no hacía nada de nada. Cuando crecí un poco empecé a involucrarme yo también” (Rubén, matrona)

“Mi padre siempre ha sido muy bruto y para él todo era... Lo criaron así... Todo era dinero, todo tema económico, todo era lo que valiera el dinero e incluso ahora sigue pensando lo mismo” (María, camionera y Licenciada en Administración y Dirección de Empresas)

En relación a las expectativas familiares, la sensación que tienen hombres y mujeres es que sus familiares sabían que tenían posibilidades de alcanzar sus metas y se lo hacían saber “Yo le decía que quería trabajar en lo que fuera, ¿no? Y ellos como que me valoraban: ‘mira tú, esta chica con dieciséis años...’ Yo lo no notaba, ¿sabes?” (María, taxista).

“Es un logro mío, de mi familia, de todo lo que tengo a mi alrededor. Por el apoyo, por no decirme que no, por no decirme que es una locura” (Francisco, educador infantil).

“Agradezco, sobre todo a mi familia, por darme la oportunidad de haberme dedicado a esto... De haberme inculcado estudiar y llegar a un sitio a través del esfuerzo...” (Rubén, matrona)

En el caso de las mujeres se les ha enfatizado más que por el hecho de ser mujer, pueden alcanzar igual sus metas. “Nunca han dicho: ‘ay, en eso no, porque eso es de hombres...’ Mi padre, al contrario” (Patricia, taxista). En el caso de María (camionera y Licenciada en Administración y Dirección de Empresas), su madre siempre le decía “porque seas mujer no eres menos”. Además, siempre le tomaban como ejemplo en la familia.

Dado los resultados expuestos anteriormente, se llega a la conclusión de que la percepción de apoyos y las expectativas por parte del contexto familiar han sido decisivas en la elección vocacional. Todas las personas contaron con el apoyo de sus parientes más cercanos, independientemente de su sexo. En esta ocasión, no se

cumplen los datos ofrecidos por la OCDE (2015), ya que las familias tenían las mismas expectativas en mujeres y hombres a la hora de que eligieran una determinada trayectoria profesional. Además, las expectativas que tenían los familiares sobre las mujeres las empoderaba, haciéndoles saber que ser mujer no implica no poder alcanzar las metas que se propongan.

Por otro lado, coincidiendo con Bonelli (2019), los roles de género que se reproducían en los hogares de las personas protagonistas han sido los tradicionales, pero coexistían con otros igualitarios. Es por ello, que han determinado la elección vocacional de las personas protagonistas.

Finalmente, los protagonistas han destacado que han percibido más obstáculos por la sociedad en sí, que sus familiares. Elemento que nos invita a reflexionar y dar visibilidad a las personas que desarrollan profesiones no acordes a los estereotipos de género que se les impone.

### Referencias bibliográficas.

---

- Bonelli, A. N. (2019). Estereotipos de género transmitidos a los niños y niñas en la familia postpatriarcal. *Journal de Ciencias Sociales*, (12), 62-85. <https://doi.org/10.18682/jcs.v0i12.872>
- Fandiño, Y. (2013). La violencia de género y el pensamiento patriarcal. *Advocatus*, (21), 153-159. <https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/advocatus/article/view/3551>
- Inda, M. M., y Peña, J. V., y Rodríguez, M. C. (2015). Validación de la teoría cognitivo social de desarrollo de la carrera con una muestra de estudiantes de ingeniería [Validation of social cognitive career theory in a sample of engineering students]. *Educación XX1*, 18 (2), 257-276, doi: 10.5944/educXX1.14018
- Lent, R. W., & Brown, S. (2006). On conceptualizing and assessing social cognitive constructs in careers research: a measurement guide. *Journal of Career Assessment*, 14 (1), 12-35. <https://doi.org/10.1177/1069072705281364>
- Lent, R.W., Hackett, G., y Brown, S. D. (2004). Una perspectiva social cognitiva de la transición entre la escuela y el trabajo. *Revista Evaluar*, 4, 1-22. <https://doi.org/10.35670/1667-4545.v4.n1.596>
- Martínez, J.M. (2013). La orientación y el asesoramiento vocacional, una necesidad constatada en nuestro sistema educativo. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, (353), 34-39. <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/1706>
- Simón, M. E. (2010). *La igualdad también se aprende. Cuestión de educación*. Madrid, España: Narcea.
- OCDE (2016). *Brechas de género a temprana edad impactan en la elección de carrera y en las oportunidades de empleo*. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. Recuperado de <http://www.oecd.org/centrodemexico/medios/brechas-de-genero-a-temprana-edad-impactan-en-la-eleccion-de-carrera-y-en-las-oportunidades-de-empleo-seala-la-ocde.htm>

### 5.1.3. SOCIALIZACIÓN Y GÉNERO: ESTILOS DE DISCIPLINA PARENTAL (DP) Y RIESGO DE VIOLENCIA

*Gema Linde-Valenzuela (Universidad de Córdoba, España)*

#### **Resumen:**

La familia es el primer contexto socializador para los afectos. Existen evidencias empíricas que relacionan las experiencias de violencia en diferentes contextos con la violencia sufrida por las mujeres en el ámbito de la pareja sin embargo son escasos los estudios que estudian las estrategias de disciplina parental (DP) en el aprendizaje de patrones violentos y su efecto a largo plazo.

El siguiente trabajo es un estudio retrospectivo pretende determinar las posibles diferencias en distintas medidas de violencia física y psicológica en el transcurso de la vida, así como medidas de disciplina parental durante la infancia en un grupo de mujeres registradas como víctimas de violencia de género respecto a las que no informan de maltrato en su pareja adulta

Los resultados muestran diferencias entre ambos grupos siendo las mujeres víctimas de violencia quienes puntúan más alto en diferentes medidas de violencia así como en disciplina punitiva.

**Palabras clave:** Violencia de género, disciplina parental, socialización.

#### **Objetivos**

---

El objetivo del siguiente estudio es determinar las posibles diferencias en distintas medidas de violencia física y psicológica así como distintas formas de disciplina parental, y explorar cómo se distribuyen en los distintos contextos y etapas del desarrollo en un grupo de mujeres registradas como víctimas de violencia de género respecto a las que no informan de maltrato en su pareja adulta.

#### **Marco teórico**

---

La familia es el primer contexto de socialización de aprendizajes y experiencias afectivas. Son muchos los estudios que señalan la importancia del establecimiento de vínculos afectivos seguros y estables así como la atención de las necesidades emocionales para el bienestar y el desarrollo de las criaturas (Arruabarrena, 2011; de Paúl y Arruabarrena, 2005; Gómez-Pérez y De Paúl 2003; Lafuente-Benaches y Cantero-López, 2010; Moreno-Manso 2006) De esta manera, la violencia entre los padres se asocia a un peor ajuste psicosocial de los hijos en etapas posteriores del desarrollo (Calvete et al., 2011); Estos resultados ponen el foco en de las figuras parentales como agentes de socialización (Gómez-Guadix; et al. 2012) Si la persona a quien se imita es importante para quien observa los patrones aprendidos servirán de refuerzo de las conductas (Bandura, 1973) favoreciendo la transmisión transgeneracional de la violencia a través de la legitimación de la misma (Sepúlveda, 2006; Bonilla Algovia et al, 2017) La situación de abuso de poder convierte a las hijas e hijos, en víctimas vicarias y a veces, directas de la exposición a las distintas conductas y actitudes que el agresor utiliza al ejercer la violencia contra la mujer (Atenciano, 2009; De la Peña Palacios et al.,2011; Ortega-Ruíz, 2010). Estas niñas y niños interiorizarían

modelos de relación que luego trasladarían a escenarios de su vida sentimental en las parejas en las que se impliquen. De la misma manera las primeras relaciones sentimentales pudieran ser elementos moduladores de relaciones de pareja posteriores, donde se pudieran repetir las pautas relacionales aprendidas (Carrascosa, et al. 2018; Jewkes 2002, Levin y Penn-Kekana, 2002; Monreal-Gimeno et al., 2013; Ortega-Ruiz y Sánchez, 2011).

Se espera encontrar diferencias significativas en las distintas variables de victimización y agresión en diferentes contextos, esto es, familia, escuela, y relaciones de pareja, entre el grupo de mujeres víctimas de violencia (MM) y el grupo de mujeres no maltratadas (MNM) en las diferentes etapas del ciclo vital estudiadas (infancia, adolescencia y adultez). Estas diferencias estarán presentes también en las estrategias de disciplina marento-parental que incluyan agresión física y psicológica.

## Metodología

---

### - Participantes

En este estudio fueron entrevistadas 80 mujeres andaluzas de las provincias de Córdoba, Málaga y Sevilla, 40 de las cuales estaban identificadas como víctimas probadas de violencia de género. La muestra fue seleccionada por disponibilidad, contrabalanceando por la condición de estar identificada o no por los Servicios de Atención a la Mujer como mujer con experiencia de maltrato. Sus edades estaban comprendidas entre los 24 y los 86 años, la edad media era de 47.61 años (DT.= 12.53).

### - Instrumentos

Para este estudio se elaboró un cuestionario ad hoc con una batería de instrumentos para medir lo siguiente: 1) variables sociodemográficas, 2) experiencias de violencia en diferentes contextos (familia, escuela, y relaciones sentimentales) y momentos del ciclo vital (infancia, adolescencia y adultez) 2.1.infancia: “exposición a violencia interparental”, “violencia en el contexto escolar”; 2.2. adolescencia: victimización y agresión físicas y psicológicas en las primeras relaciones sentimentales; 2.3 adultez: victimización física y psicológica en la pareja consolidada. 3) Disciplina marento-parental, estrategias de disciplina utilizadas por la familia en la crianza (se incluye en el apartado infancia del cuestionario). 4) Instrumentos de autoinforme, y preguntas abiertas para ampliar cuestiones no reflejadas en los anteriores instrumentos.

La exposición a violencia entre los padres, se evaluó con la escala Tácticas para el Conflicto Revisada (CTS2; Straus y Douglas, 2004), en su versión retrospectiva. Las participantes informaban de la violencia presenciada entre sus padres cuando tenían en torno a diez años

Para estudiar la violencia en el contexto escolar durante la infancia se empleó el European Bullying Intervention Project Questionnaire (EBIPQ; Brighi et al, 2012), un autoinforme retrospectivo que medía la implicación en bullying durante los años escolares.

Para medir la violencia en las primeras relaciones sentimentales se utilizó la versión modificada de la Conflicts Tactics Scale (M-CTS, Straus, 1979),

Para evaluar la violencia en la adultez, concretamente victimización en la relación de pareja adulta, se tomaron medidas de victimización física y psicológica en el seno de las parejas sentimentales.

Para la victimización física se empleó la adaptación de Montes-Berges (2008) de la escala de abuso físico de la Conflict Tactics Scale (CTS2, Straus, 1996).

La victimización psicológica, por su parte, se midió con la Escala de Abuso Psicológico Sutil y Manifiesto a Mujeres (Subtle and Overt Psychological Abuse of Women Scale, SOPAS, Marshall, 2000).

La disciplina parental se midió con el Inventario de Dimensiones de Disciplina, Forma A(DDI) (Straus y Fauchier, 2007). Es un cuestionario que recaba información sobre comportamientos disciplinarios de las figuras parentales cuando las participantes tenían 10 años (Gámez-Guadix, Orúe, Calvete, Carrobles, Muñoz-Rivas y Almendros 2010)

#### - Procedimiento

Para la obtención de los datos se hizo un muestreo por accesibilidad, teniendo en cuenta la complejidad de colaboración de algunas mujeres que habían sido registradas como víctimas de violencia en Córdoba, Málaga y Sevilla. Los datos fueron tomados en instalaciones de organizaciones, entidades colaboradoras y en ocasiones domicilios particulares para facilitar a las mujeres el acceso y cumplimentación de los cuestionarios. Las participantes se prestaron de forma voluntaria a colaborar en este estudio. Fueron informadas del objeto del estudio y de las instrucciones necesarias para cumplimentar los cuestionarios. Así mismo se pidió la participación de mujeres que tuvieran o hubieran tenido pareja y estuvieran satisfechas con su relación.

En cuanto al análisis de datos, para el abordaje cuantitativo, en relación con este estudio retrospectivo de corte transversal se llevaron a cabo análisis descriptivos sobre las características de las participantes, experiencias de violencia en diferentes etapas del ciclo vital y estrategias de disciplina parental. Estos datos fueron codificados e incorporados a una base de datos para su tratamiento con el programa estadístico SPSS 18.0, versión castellana.

### Discusión de datos y/o evidencias.

En cuanto a las evidencias, unificando los resultados obtenidos en este objetivo, la perspectiva general de experiencias de violencia de las participantes en los distintos momentos y diferentes contextos es la que se presenta en la Tabla 1.

Tabla 1: Síntesis de las experiencias de violencia en el transcurso del ciclo vital en diferentes contextos incluyendo prácticas disciplinarias.

Contexto	Variable	Grupo	N	Rango promedio	Suma de rangos	U	p	TE	
Exposición a Violencia en la Familia	Agresión Psicológica del Padre a la Madre	MNM	40	31.53	1261.00	441.000	.000*	-.426	
		MM	40	49.48	1979.00			-.338	
	Agresión Psicológica de la Madre al Padre	MNM	40	34.14	1365.50	545.500	.002*	-.478	
		MM	40	46.86	1874.50			-.187	
	Agresión Física del Padre a la Madre	MNM	40	31.90	1276.00	456.000	.000*	-.261	
		MM	40	49.10	1964.00			-.084	
	Agresión Física de la Madre al Padre	MNM	40	38.51	1540.50	720.500	.094	-.222	
		MM	40	42.49	1964.00			-.160	
	Infancia	Disciplina punitiva: Madre	MNM	40	34.53	1381.00	561.000	.019*	-.059
			MM	40	46.48	1859.00			-.171
		Castigo Padre	MNM	40	38.60	1544.00	724.000	.453	-.416
			MM	40	42.40	1696.00			-.464
		Castigo Físico Madre	MNM	40	35.58	1423.00	603.000	.047*	-.286
			MM	40	45.43	1817.00			-.246
Contexto Escolar (Bullying)	Castigo Físico Padre	MNM	40	37.14	1485.50	665.500	.153	-.187	
		MM	40	43.86	1817.00			-.011	
	Victimización	MNM	40	39.15	1566.00	746.000	.595	-.652	
		MM	40	41.85	1674.00			-.836	
	Agresión	MNM	40	36.86	1474.50	654.000	.126	-.426	
		MM	40	44.14	1765.50			-.338	
	Victimización Física	MNM	26	21.35	555.00	204.000	.000*	-.478	



En el proceso socializador la disciplina representa un factor central. En cuanto a las experiencias de disciplina vividas en la infancia, el grupo de mujeres maltratadas obtuvo puntuaciones significativamente más altas en castigo físico, retirada de privilegios y compensación. Sin embargo, el mejor predictor a este respecto ha resultado ser la agresión psicológica de la madre en los años infantiles. Las mujeres maltratadas puntúan significativamente más alto en esta experiencia de haber observado o sufrido la violencia psicológica de sus madres.

De esta manera, el tipo de disciplina utilizado es importante tanto por los efectos inmediatos sobre la conducta, como por los que se pueden presentar a medio y largo plazo y como ello se constituye, junto con el afecto una dimensión básica para la socialización de las criaturas (Calvete, Gámez-Guadix y Orúe, 2010). Sin embargo, la socialización diferencial de género afecta también a las prácticas de crianza. Son las madres las que están más implicadas, por lo que utilizan más estrategias de disciplina de todo tipo.

### Referencias bibliográficas

---

Arruabarrena, M. (2011). Maltrato psicológico a los niños, niñas y adolescentes en la familia: definición y valoración de su gravedad. *Psychosocial intervention*, 20(1), 25-44.

Atenciano-Jiménez, B. (2009). Menores Expuestos a Violencia contra la Pareja: Notas para una Práctica Clínica Basada en la Evidencia. *Clínica y Salud*, 20(3), 261- 272.

Bandura, A. (1973). Social learning theory of aggression. In J. F. Knutson (Ed.), *The control of aggression: Implications from basic research*. Chicago: Aldine.

Bonilla Algovia, E., Rivas Rivero, E., & Vázquez Cabrera, J. J. (2017). Tolerancia y justificación de la violencia en relaciones de pareja adolescentes. *Apuntes de Psicología*, 35 (1), 55-61.

Calvete, E., Orue, I., y Sampedro, R. (2011). Violencia filio-parental en la adolescencia: características ambientales y personales. *Infancia y aprendizaje*, 34(3), 349-363.

Carrascosa, L., Cava, M. J., y Buelga, S. (2018). Perfil psicosocial de adolescentes españoles agresores y víctimas de violencia de pareja. *Universitas Psychologica*, 17(3), 1-10.

De Paúl, J., y Arruabarrena, M. (2005). Maltrato a los niños en la familia. *Pirámide*

De Paul, J., y Gómez-Pérez, E. (2003). La transmisión intergeneracional del maltrato físico infantil: estudio en dos generaciones. *Psicothema*, 15(3), 452-457.

Gámez-Guadix, M. y Almendros, C. (2011). Exposición a la Violencia de los Padres, Prácticas de Crianza y Malestar Psicológico a Largo Plazo de los Hijos. *Psychosocial Intervention* 20(2), 121-130.

Jewkes, R. (2002). Intimate partner violence: causes and prevention. *The lancet*, 359(9315), 1423-1429.

Jewkes, R., Levin, J., y Penn-Kekana, L. (2002). Risk factors for domestic violence: findings from a South African cross-sectional study. *Social science & medicine*, 55(9), 1603-1617.

Lafuente-Benaches, M. J., y Cantero-López, M. J. (2010). Vinculaciones afectivas. - Ediciones Pirámide.

Monreal Gimeno, M. D. C., Povedano-Díaz, A., & Martínez-Ferrer, B. (2013). Modelo ecológico de los factores asociados a la violencia de género en parejas adolescentes.

Moreno-Manso, J. M. (2006). Revisión de los principales modelos teóricos explicativos del maltrato infantil. *Enseñanza e investigación en psicología*, 11(2), 271-292.

Ortega Ruiz, R. (2010). Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar. Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar, 2010, ISBN 978-84-206- 5461-4, págs. 81-104. Alianza Editorial.

Ortega,-Ruiz., y Sánchez, V. (2011). Juvenil Dating and Violence. En C. Monks y I. Coyne. (Eds.), *Bullying in different contexts* (pp. 113-136). London: Cambridge University Press.

Peña Palacios, E. M. (2011). Buenas Prácticas para la Prevención de la Violencia de Género en el Ámbito Educativo. *Tabanque: revista pedagógica*.

Sepúlveda, A. (2006). La Violencia de Género como causa de Maltrato Infantil. *Cuad Med Forense*, 12(43-44), 149-164.

## 5.1.4. EDUCAR EN SEXUALIDAD Y AUTOCUIDADOS. MUJERES CUIDADORAS A PERSONAS EN SITUACIÓN DE DEPENDENCIA

Raquel Latorre Martínez, Universidad de Almería, [rlm044@ual.es](mailto:rlm044@ual.es)

### **Resumen:**

Este estudio se enmarca en el proyecto “Sostenibilidad de la atención a las personas en situación de dependencia: experiencias y dilemas en el diseño de tecnocuidados (P18-TP-2624: PAIDI 2020)”. Se presentan resultados de un estudio cualitativo realizado con perspectiva de género en el que, a través de entrevistas a mujeres cuidadoras remuneradas y no remuneradas, se dibujan las relaciones de estas mujeres con su propio cuerpo, placer y deseos.

Los resultados apuntan a que, cuando se hacen cargo del cuidado de otras personas, su identidad y sexualidad se diluye. Además, la situación de vulnerabilidad en la que normalmente se encuentran supone que se genere una relación de dependencia con la otra persona, lo que influye en cómo se cuidan (o descuidan). Sus necesidades, expectativas, deseos, ... quedan relegados debido a la educación y socialización diferencial de género recibidas.

### **Objetivos**

- Conocer cómo la educación y la socialización diferencial de género ha influido en las trayectorias vitales de las mujeres cuidadoras de personas en situación de dependencia.
- Indagar acerca de sus prácticas de autocuidado diarias.
- Investigar qué papel ocupa la sexualidad en sus vidas y cómo se entrelaza con las situaciones particulares de cuidado a las que se enfrentan.

### **Marco teórico**

Cuidar es algo que nos atañe y repercute a todos y todas en las diferentes etapas de nuestro ciclo vital. Sin embargo, es complicado manejar estos conceptos sin entrar en contradicción con el ideario del “self-made man” y el individualismo creciente, ya que cuesta asumir que las personas somos vulnerables y que dependemos de otras para el sostenimiento de la vida (Martín Palomo, 2016; Martínez, 2019).

Ahora bien, no todas las personas cuidan de la misma manera ni se ven sometidas a la misma intensidad en las actividades de cuidado (Held, 2006). La existencia de una socialización diferencial de género y el haber ligado los cuidados a la feminidad, ha llevado a que estos se naturalicen como algo propio de mujeres (Jiménez, 2016). Como comentan Artiaga, Martín-Palomo y Zambrano (2021, p. 179) se han conceptualizado como “deberes morales asociados a la feminidad” y en ello ha incidido también la educación que ha reproducido dichos roles. Recordemos que hasta hace no tanto la educación de las mujeres estaba ligada a las tareas del hogar y al cuidado de todas las personas que lo componían (Parra y Serrate, 2021). En la actualidad, se sigue haciendo referencia a argumentos biologicistas que respaldan que las mujeres son las más

indicadas para el cuidado, pues cuentan con las destrezas necesarias (García y Pérez, 2017). De esta manera, lo doméstico y lo privado se confunden pareciendo la misma cosa y considerándose parte de la identidad de las mujeres (Murillo, 2006).

Desligarse de todo ello es un proceso complejo y poco pensado para intervalos cortoplacistas, pues las repercusiones de ello siguen afectando a las mujeres hoy en día. Son ellas las que asumen los costes que supone cuidar: físicos, psicológicos, sexuales,... (Durán, 2018). Costes que no han sido asumidos por el sistema económico y que han quedado invisibilizados dentro de las familias (Tobío, Alcañiz y Martín-Palomo, 2021).

Estos costes afectan a sus deseos, necesidades, expectativas..., que normalmente se ven pospuestas y relegadas, pues consideran de más urgencia aquellas que afectan directamente a las personas a las que cuidan. Se trata de una situación de vulnerabilidad bidireccional, que se asienta y legitima en los cimientos y el marco epistemológico en el que los cuidados han sido definidos y conceptualizados (Artiaga, 2015; García y Martín-Palomo, 2021).

Como consecuencia, la propia sexualidad y el autocuidado quedan aplazados y totalmente entretnejidos con la situación de dependencia en la que se encuentra la persona o personas que cuidan.

## **Metodología**

---

La metodología empleada fue cualitativa, ya que pretendíamos conocer las percepciones e interpretaciones que ellas mismas daban a su situación como cuidadoras. Para poder captar las variaciones discursivas del heterogéneo colectivo de mujeres cuidadoras de personas en situación de dependencia, se dividieron en cuidadoras remuneradas económicamente y no remuneradas. Finalmente, se realizaron diez entrevistas semiestructuradas: seis a mujeres cuidadoras no remuneradas y otras cuatro a cuidadoras remuneradas.

Los criterios para la selección de la muestra tuvieron que ver con perfiles de edades comprendidas entre 18 y 65 años y que estuviesen cuidando a personas en situación de dependencia. A pesar de que los perfiles que se buscaban incluían a todo tipo de personas en situación de dependencia, los más comunes son aquellos en los que se cuida a hijos/as y a padres y madres.

La contactación fue realizada a través de intermediarios/as y haciendo uso del muestreo no probabilístico bola de nieve. Resaltar que fue difícil acceder a las cuidadoras no remuneradas por la alta demanda de atención y cuidados de las personas a las que cuidan, lo que lleva a que la disponibilidad no dependa tanto de sus circunstancias personales, sino más bien de los requerimientos de esta. Esto ha tenido que ver en el número de entrevistas que, en última instancia, se realizaron. La investigación sigue abierta a realizar más entrevistas hasta alcanzar la saturación discursiva.

## **Discusión de datos y/o evidencias.**

---

Como hemos podido ver, hay importantes diferencias en la sexualidad y autocuidado de las mujeres que cuidan de manera remunerada y las que no. Siguiendo a Durán (2018), podemos ver que no tienen las mismas repercusiones ni vínculos emocionales el

cuidado remunerado hacia personas desconocidas que el no remunerado a familiares o allegados. Tampoco serán las mismas experiencias si se cuida a infantes, mayores o personas con diversidad funcional. Afirma que “el cuidado de enfermos, ancianos y dependientes no tiene el mismo rango de planificación ni voluntariedad que el cuidado de niños. Son circunstancias no elegidas (...) las que determinan el momento e intensidad con que aparece la necesidad de cuidado” (p. 116), algo que las entrevistadas confirman, alegando que en el cuidado de mayores también se produce un intercambio de roles, pasan de ser hijas cuidadas a cuidadoras, con todo lo que eso conlleva.

Esto se denota con claridad en cómo impacta el cuidado en la vida de las mujeres cuidadoras. Se producen justificaciones en el discurso relacionadas con la obligatoriedad del cuidado, con expresiones como: “es lo que toca”, “no hay otro remedio”, “hasta que sea necesario”, que legitiman que ese cuidado recaiga en las mujeres dentro de la familia, ya que el entorno espera que sean ellas las que se ocupen del cuidado. Destaca, como consecuencia de esa naturalización de las atribuciones del cuidado, un cierto rechazo de las cuidadoras por acudir a las instituciones: residencias, ayuda a domicilio,... y la convivencia con las personas a las que cuidan es frecuente cuando se encuentran una situación de dependencia avanzada. Esto limita su espacio, su tiempo disponible y hace que dependan en mayor medida de las necesidades de las personas cuidadas.

La sexualidad se resiente y también el deseo sexual, pues todos los costes físicos, psicológicos, etc. derivados de los cuidados impactan en su actividad sexual y en los autocuidados. Sienten más “apatía” por ese tema, la masturbación apenas aparece en las entrevistas, por lo que la sexualidad consigo mismas disminuye debido al cansancio físico y mental y se descuidan en muchas ocasiones, lo que afecta en que se sientan menos deseadas por otros si atienden al canon de belleza imperante. La libido en general baja como consecuencia de la intensidad de los cuidados, de la atención que requieren y el agotamiento físico y mental que supone.

## Resultados y conclusiones

---

Siguiendo a Alonso (1998), vamos a analizar el discurso teniendo en cuenta que lo que las personas entrevistadas verbalizan no es neutro, sino que tiene que ver, como hemos comentado con anterioridad, con la existencia de una educación y socialización diferencial de género que va a influir en lo que se espera de las mujeres, tanto que la situación “deseada” será que se describan a sí mismas y expresen que son buenas madres, buenas hijas, buenas esposas, cuidadoras ... De manera que lo que aparezca en las entrevistas estará mediado por la deseabilidad social y, por ende, evitando el castigo social que podría suponer salir de estos roles.

Para Martín (2014), se acudirá a instancias de legitimación, a marcos interpretativos que permitan dotar de sentido a lo que hacen día a día, atribuyendo significaciones sociales a las experiencias personales acerca de cómo se entrelazan los autocuidados y la sexualidad con cuidar a personas en situación de dependencia.

Para presentar los resultados, estos han sido organizados por apartados y cada uno de los que aquí se muestran están relacionados con los objetivos que se expusieron al principio del estudio.

Después de realizar el provisional trabajo de campo y, a pesar de que no se haya alcanzado la saturación teórica, parecen encontrarse numerosas diferencias en cómo impacta el cuidado en la vida de las mujeres cuidadoras en función de si son remuneradas económicamente o no remuneradas.

Por tanto, consideramos interesante presentar los resultados en función de estos perfiles:

- En el caso de las cuidadoras remuneradas, el cuidado es un trabajo más y, si bien tiene implicaciones físicas y psicológicas, cuando terminan su jornada laboral esas necesidades, requerimientos... se aplazan hasta que vuelvan a entrar en contacto con las personas que cuidan. En el caso de las cuidadoras no remuneradas, el contacto es más intenso y las necesidades están presentes de manera continua. No pueden “cerrar la puerta y a otra cosa” como nos comentaban algunas de las mujeres remuneradas económicamente que fueron entrevistadas, ya que el vínculo que existe con la persona cuidada determina las condiciones en las que se cuida, delimita tiempos y espacios. En el caso de varias de las entrevistadas, conviven con las personas que cuidan y el cuidado se vuelve un trabajo continuo que no entiende de fines de semana, vacaciones o festivos.
- Para las cuidadoras no remuneradas, se pierde la libertad y la capacidad de tomar decisiones propias. Echan de menos poder organizar su tiempo, ocio, tareas domésticas, trabajo,... según les convenga. La mayoría de ellas deja sus actividades físicas y deportivas y pierde contactos sociales. También ven afectada su carrera laboral: de las seis entrevistadas no remuneradas que cuidaban a sus padres, tres de ellas habían dejado el trabajo o habían rechazado ofertas laborales por no poder compaginarlas con sus actividades diarias de cuidado. En estos tres últimos casos, dos de ellas conviven con las personas a las que cuidan.
- En el caso de las cuidadoras remuneradas, destaca que se cuidan más. Hacen deporte, van al gimnasio y procuran mantenerse físicamente activas debido a que saben que en su trabajo van a realizar esfuerzos físicos.
- Respecto a la sexualidad, en el caso de las cuidadoras remuneradas, esta no se ve afectada por el cuidado, sino más bien por procesos fisiológicos como la menopausia, que también afectan al deseo sexual. En las cuidadoras no remuneradas, el deseo sexual se diluye. La sexualidad se ve afectada por la intensidad del cuidado. No apetece, hay menos deseo sexual... se olvida o se pospone, al igual que el autocuidado. Ellas aluden con frecuencia a que cuidar supone colocarse en la última posición, “eres la última para todo”. Muchas posponen sus citas al médico o dejan de ir porque consideran que hay otras actividades que tienen mayor prioridad.  
En muchos casos, los maridos o parejas no se implican en los cuidados, lo que afecta a su relación con ellos, puesto que no se sienten comprendidas. Además, ellos están más descansados, tienen más tiempo libre y para sí mismos y menor estrés en sus rutinas diarias en los casos analizados hasta el momento. No se reparten responsabilidades respecto a las personas cuidadas y se consideran estas como “eso es cosa tuya” o “tus obligaciones”, “tus cosas”.

Respecto a la educación y la socialización diferencial de género:

- Los procesos de socialización de género de los que hablábamos, la educación y la naturalización del cuidado como una tarea femenina, supone que acaben cuidando de sus padres o suegros cuando se presenta la necesidad. Se sienten responsables de ese cuidado y asumen todas las tareas ligadas a él como propias. Llamamos nuestra atención las diferencias discursivas que aparecen entre los contextos rural-urbano. En los pueblos, se presupone que la descendencia femenina va a encargarse del cuidado de los padres y ejercen presión para que así sea. Es lo que “se espera” que ocurra en esas situaciones.

### Referencias bibliográficas

---

- Artiaga, A., Martín-Palomo, M.T. y Zambrano, I. (2021). Cuidadoras de la red familiar: procesos de vulnerabilización y autogobierno. En Santiago, J. (Ed.), *Caras y soportes de la vulnerabilidad*. Los libros de la Catarata.
- Artiaga, A. (2015). Producción política de los cuidados y de la dependencia: políticas públicas y experiencias de organización social de los cuidados. [Tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid]. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/32816/1/T36297.pdf>
- Durán, M. A. (2018). *La riqueza invisible del cuidado*. Universitat de Valencia.
- Fernández, C. M.; Cueto, I. y Grande, M. L. (2020). Diferencias de carga en el cuidado asociadas al género. *Revista Ene de Enfermería*, 14(1).
- García, S. y Pérez, E. (2017). Las “mentiras” científicas sobre las mujeres. Catarata.
- García Selgas, F. y Martín Palomo, M.T. (2021). Repensar los cuidados: de las prácticas a la onto-política. *Revista Internacional de Sociología*, 79(3), e188. <https://doi.org/10.3989/ris.2021.79.3.20.68>
- Held, V. (2006). *The ethics of care. Personal, political and global*. Oxford.
- Hochschild, A. R. (1995). The Culture of Politics: Traditional, Postmodern, Cold-modern, and Warm-modern Ideals of Care. *Social Politics*, 2(3), 331–346. <https://doi.org/10.1093/sp/2.3.331>
- Ibos, C., Damamme, A., Molinier, P. y Paperman, P. (2019). *Vers une société du care. Une politique de l'attention*. Le Cavalier Bleu.
- Jiménez, G. (julio de 2016). Socialización diferencial de las identidades de género: masculinidades y feminidades en la cultura de masas y consecuencias para la adolescencia. En M. Fernández Esquinas (presidencia), *XII Congreso Español de Sociología*, Comunicación. Gijón.
- Legarreta, M. (2014). Cuidados y sostenibilidad de la vida: Una reflexión a partir de las políticas de tiempo. *Papeles del CEIC*, (1), 93-128. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76530482004>

- Martín-Palomo, M. T. (2008). Los cuidados y las mujeres en las familias. *Política y Sociedad*, 45(2), 57-69.
- Martín-Palomo, M. T. (2010). Autonomía, dependencia y vulnerabilidad en la construcción de la ciudadanía. *ABENDUA*, (48), 29-47.
- Martín-Palomo, M. T. (2016). *Cuidado, vulnerabilidad e interdependencias. Nuevos retos políticos*. Centro de Estudios Políticos e Institucionales.
- Martínez, M. (2019). Presentación. Una (breve y no muy sistemática) aproximación a la noción de agencia desde la vulnerabilidad. *Papeles del CEIC*, 2019/1, 1-9.  
<http://dx.doi.org/10.1387/pceic.20616>
- Murillo, S. (2006). *El mito de la vida privada. De la entrega al tiempo propio*. Siglo XXI de España.
- Parra, G., & Serrate, S. (2020). La educación de género durante el periodo franquista: un estudio a través de los cuadernos escolares. *Pedagogía Social*, 37, 143-157. 10.7179/PSRI\_2021.10
- Tobío, C. Agulló Tomás, M. S., Gómez, M. V. y Martín Palomo, M. T. (2010). *El cuidado de las personas. Un reto para el siglo XXI*. Fundación “La Caixa”.
- Tobío, C., Alcañiz, M. y Martín-Palomo, M.T. (2021). *La mirada de género en Sociología*. Editorial Síntesis.

## 6. Experiencias e investigaciones sobre educación para la igualdad en la actividad física y el deporte.

### 6.1. INVESTIGACIÓN:

#### 6.1.1. VALORES Y GÉNERO EN DEPORTES DE COLABORACIÓN-OPOSICIÓN: DEL CONOCIMIENTO DE LOS REFERENTES AXIOLÓGICOS A LAS CLAVES EN LA ACCIÓN EDUCATIVA.

*Laura Ruiz-Enciso (Universidad Complutense de Madrid, España)*

*Jesús Vicente Ruiz-Omeñaca (Universidad de La Rioja, España)*

#### **Resumen:**

La investigación recogida en esta comunicación ubica el foco en el conocimiento de los sistemas de valores de las y los adolescentes participantes en deportes de colaboración-oposición. Para ello se administró, a una muestra de 829 participantes, un cuestionario y se realizó un análisis descriptivo y otro de naturaleza inferencial. Los resultados revelaron que las chicas y chicos muestran un marco axiológico humanizador. Asimismo, se hicieron explícitas diferencias significativas en función del género, mostrando las chicas valores superiores en realización personal y actuación prosocial, y deportividad y juego limpio; mientras, los chicos mostraron resultados superiores en éxito personal y de equipo y superioridad personal. A partir de los resultados se delimitaron pautas de acción educativa que pueden contribuir a una práctica ética, asentada en la perspectiva de género.

#### **Palabras clave:**

Deporte, colaboración-oposición, valores, perspectiva de género.

#### **Objetivos**

---

Con el fin de delimitar las acciones educativas en torno a los deportes de colaboración-oposición, se requiere conocer los sistemas axiológicos de los y las adolescentes durante la práctica de deportes de colaboración-oposición, así como las diferencias existentes en función del género. Es por ello por lo que en la investigación que aquí se presenta, se plantearon los siguientes objetivos:

1. Conocer los sistemas de valores de los y las adolescentes en relación con la práctica de deportes de colaboración-oposición.
2. Analizar las diferencias existentes entre las y los adolescentes en función del género, en los sistemas de valores de referencia en la práctica de deportes de colaboración-oposición.
3. Delimitar claves de acción educativa que pueden promover sistemas de valores coherentes con una práctica deportiva acometida desde la perspectiva de género.

## Marco teórico

---

Uno de los aspectos que más influencia ejercen en la ubicación de las personas en contextos sociales es el que se refiere al género. Y las actividades deportivas no son ajenas a esta afirmación. La vinculación primigenia del deporte al mundo masculino ha estado teñida, en su desarrollo, a esta actividad, a referentes asociados al androcentrismo y el patriarcado (Vizcarra, Macazaga y López, 2009). Dentro de este contexto, el deporte, en lo que supone como actividad motriz institucionalizada, estructurada, organizada, codificada en forma de competición, con metas bien definidas y regida por reglas específicas, se ha vinculado a referentes axiológicos tradicionalmente masculinos. Mientras la paulatina incorporación de las mujeres al ámbito deportivo ha conllevado la aceptación, muchas veces acrítica, de estos mismos referentes como universalmente válidos (Ruiz-Enciso y Ruiz-Omeñaca, 2021).

Dentro del ámbito de las actividades deportivas, las basadas en una lógica interna de colaboración-oposición (Lagardera y Lavega, 2003) han alcanzado un alto nivel de práctica entre adolescentes (Ruiz Omeñaca, 2015). Dichas actividades se asocian a referentes axiológicos que es preciso conocer en aras de promover una acción educativa que propicie la inclusión y la equidad de género. Este es el fin del presente estudio.

## Metodología

---

**Participantes.** La muestra estuvo integrada por 829 participantes de edades comprendidas entre 12 y 17 años ( $M= 14,4030$ ;  $D. T.= 1,2193$ ). De ellos/as 400 (48,2509%) eran chicas y 429 (51,7491%) eran chicos. Todas las personas participantes cursaban Educación Secundaria Obligatoria.

**Variables.** Se fijó el género como variable independiente con tres valores: chica, chico y género no binario. Ninguna de las personas participantes se adhirió a esta última alternativa. Y se presentaron 29 variables axiológicas, que actuaron como variables dependientes y que presentaban, a través de sus descriptores, los valores de referencia de los y las participantes cuando practican deportes de equipo.

**Procedimiento.** Se administró el “Cuestionario sobre valores en deportes de equipo” (CUVADE) (Ruiz Omeñaca et al., 2017). Dicho cuestionario recoge 29 valores susceptibles de hacerse explícitos en los deportes de colaboración-oposición, ubicados en cinco factores: Éxito personal y de equipo (Triunfo, Determinación, Logro personal, Autosuperación, Habilidad, Inteligencia táctica, Espíritu de equipo, Colaboración y Logro de equipo), Realización personal y actuación prosocial (Sentimiento de aceptación, Disfrute, Autorrealización, Compañerismo, Amistad, Ayuda, Apoyo emocional, Acogida y Cohesión), Deportividad y juego limpio (Respeto a las reglas, Justicia, Actuación pacífica, Deportividad y Tolerancia), Superioridad personal y grupal (Imagen pública, Superioridad de equipo y Elitismo), y Salud y forma física (Salud y Forma física). Las variables, presentadas a través de sus descriptores, fueron valoradas en cuanto a grado de adhesión, por parte de las y los participantes, de acuerdo con una escala numérica de 1 a 5.

El análisis estadístico fue realizado con IBM SPSS Statistics 25.

Para el conocimiento de los valores de los y las participantes se realizó un estudio descriptivo en relación con las medias obtenidas en cada variable en el grupo global.

Además, se aplicó la prueba no paramétrica Z de Kolmogorov-Smirnov para determinar la normalidad en la distribución de la muestra.

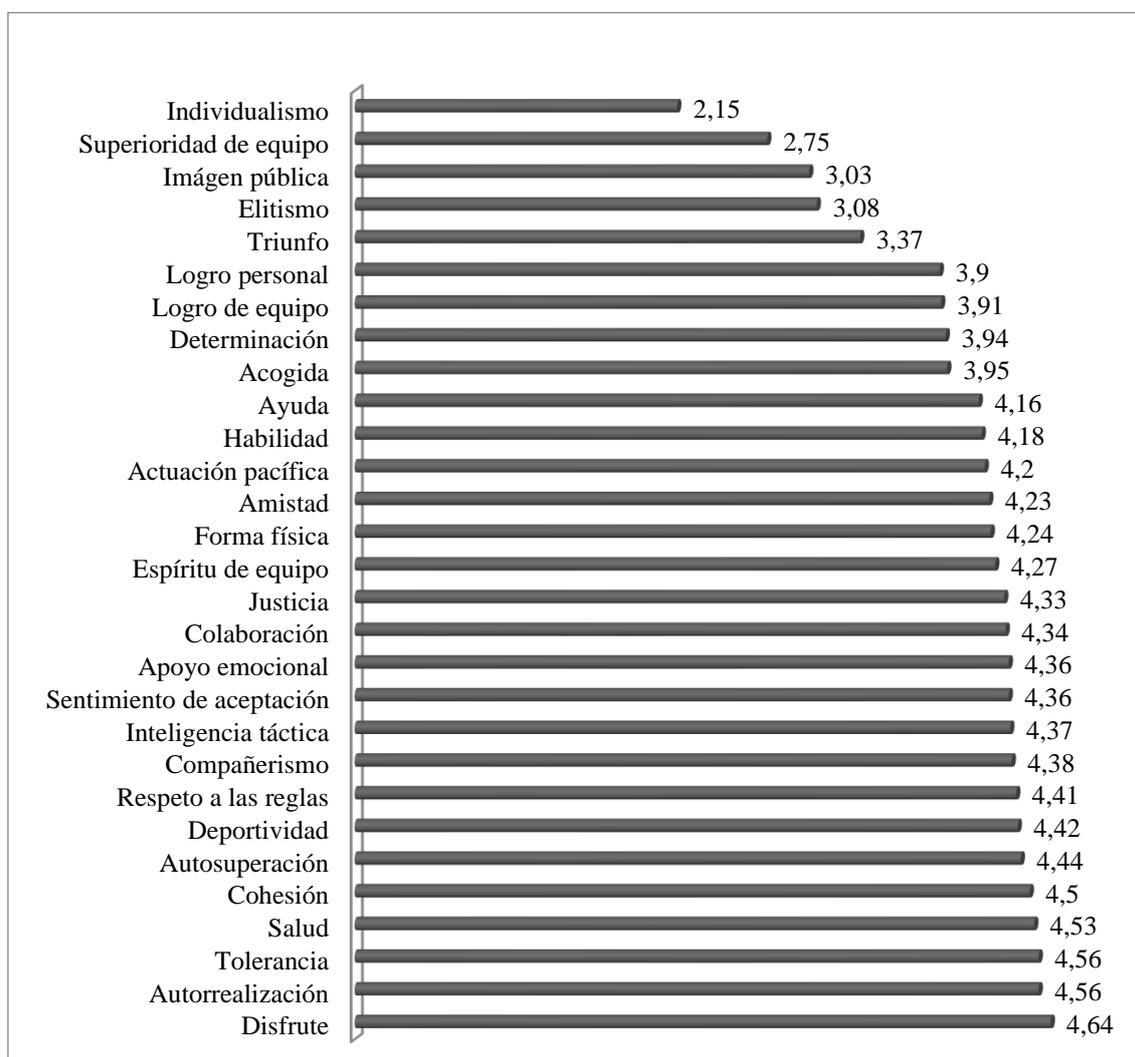
Y se hizo uso de la prueba U de Mann-Whitney con la finalidad de determinar las diferencias existentes en los sistemas de valores de las y los participantes en función del género.

## Resultados, discusión de datos y/o evidencias y conclusiones

Los resultados del análisis descriptivo, expresados a través de la media de los valores para cada variable se recogen en la Figura 1.

**Figura 1.**

Media de valoraciones de cada una de las variables



En conjunto puede advertirse que obtuvieron puntuaciones más elevadas los valores pertenecientes a los factores Realización personal y actuación prosocial (Sentimiento de aceptación, Disfrute, Autorrealización, Compañerismo, Amistad, Ayuda, Apoyo emocional, Acogida y Cohesión), Deportividad y juego limpio (Respeto a las reglas, Justicia, Deportividad y Tolerancia), Salud y forma física y Actuación pacífica. Mientras los valores menos relevantes para las y los participantes en el contexto de la práctica

de deportes de colaboración-oposición pertenecían al factor Éxito personal y de equipo (Triunfo, Determinación, Logro personal, Habilidad, Inteligencia táctica, Espíritu de equipo, Colaboración y Logro de equipo), con la excepción de Autosuperación y Espíritu de equipo, y Superioridad personal y grupal (Imagen pública, Superioridad de equipo y Elitismo). Este sistema axiológico se hizo explícito tanto en chicos como en chicas y con independencia de que participaran o no en competiciones desde clubes deportivos.

Por su parte, la prueba no paramétrica de Kolmogorov-Smirnov determinó que la distribución no se acogía a parámetros de normalidad en las 29 variables objeto de estudio, por lo que se optó por la prueba no paramétrica Mann-Whitney para realizar el contraste de hipótesis.

La prueba U de Mann-Whitney determinó la existencia de diferencias significativas en 16 de las 29 variables (Tabla 1).

**Tabla 1**

Resultados: Diferencias en los sistemas de valores en función del sexo

	<b>Chicas</b>	<b>Chicos</b>	<b>Sig. asintótica (bilateral)</b>
<b>Justicia</b>	4,43	4,23	,000
<b>Respeto a las reglas</b>	4,50	4,34	,001
<b>Deportividad</b>	4,51	4,34	,001
<b>Triunfo</b>	3,22	3,51	,000
<b>Determinación</b>	3,88	3,99	,035
<b>Sentimiento de aceptación</b>	4,46	4,26	,001
<b>Autosuperación</b>	4,35	4,52	,009
<b>Imagen pública</b>	2,90	3,15	,003
<b>Inteligencia táctica</b>	4,24	4,50	,028
<b>Autorrealización</b>	4,63	4,50	,048
<b>Superioridad de equipo</b>	2,58	2,91	,000
<b>Individualismo</b>	1,95	2,34	,000
<b>Apoyo emocional</b>	4,46	4,27	,000
<b>Actuación pacífica</b>	4,29	4,12	,007
<b>Tolerancia</b>	4,61	4,51	,025
<b>Logro de equipo</b>	3,85	3,97	,034

No hubo diferencias significativas en las variables: Logro personal, Habilidad, Disfrute, Salud, Forma física, Compañerismo, Elitismo, Amistad, Ayuda, Acogida, Cohesión, Espíritu de equipo y Colaboración.

Mientras, las chicas mostraron puntuaciones significativamente superiores en relación con los chicos en: Justicia, Respeto a las reglas, Deportividad, Sentimiento de aceptación, Autorrealización, Apoyo emocional, Actuación pacífica y Tolerancia.

Los chicos obtuvieron puntuaciones significativamente superiores en: Triunfo, Determinación, Autosuperación, Imagen pública, Inteligencia táctica, Superioridad de equipo, Individualismo y Logro de equipo.

De este modo, las chicas manifestaron superioridad en valores ubicados en los factores Deportividad y juego limpio, Actuación pacífica y realización personal y Actuación

prosocial. Los chicos, por su parte, fueron superiores en valores pertenecientes a los factores Superioridad personal y grupal y Éxito personal y de equipo. Mientras no hubo diferencias significativas en ninguno de los valores ubicados en el factor Salud y forma física.

Ubicándonos en las conclusiones, en relación con el primero de los objetivos centrado en conocer los sistemas de valores de las y los adolescentes en relación con la práctica de deportes de colaboración-oposición, del análisis descriptivo de los resultados del CVDE, se puede concluir que las puntuaciones más bajas se concentraron en una parte importante de los valores inscritos dentro de los factores Superioridad personal y grupal y Éxito personal y de equipo. Mientras, obtuvieron puntuaciones elevadas los valores ubicados dentro de los factores Realización personal y actuación prosocial, Salud y forma física y Actuación pacífica. A ellos se sumaron algunos de los valores ubicados en el factor Éxito personal y de equipo.

En conjunto se manifestaron referentes axiológicos coherentes con una orientación ética de la actividad deportiva. Con independencia de las diferencias existentes en función del género, dicho sistema valorativo fue básicamente compartido por todos los grupos.

Los resultados mantienen importantes puntos de intersección con los obtenidos por Cruz et al. (1995) y Cruz et al., (1996).

También estos resultados mantienen un alto grado de coherencia con los presentados por Ruiz Omeñaca (2014) con alumnado de primaria. No obstante, se manifiestan diferencias que permiten corroborar una consolidación, durante la adolescencia, de los valores relacionados con la realización personal, la actuación prosocial, la salud y la forma física y el comportamiento pacífico.

De modo análogo, se dieron referentes éticos compartidos con los resultados de los estudios de Cabello y Herrera (2001), Coalter (2005), Eley y Kirk (2002) y O'Callaghan et al. (2003). No obstante, en relación con estas investigaciones, la que aquí se presenta sumó la especificidad de centrarse en los sistemas de valores y en los deportes con una lógica interna de colaboración-oposición.

Por lo que respecta al segundo de los objetivos, el análisis de las diferencias existentes entre las y los adolescentes en función del género, en relación con la práctica de deportes de colaboración-oposición, llevó a concluir en la existencia de unos referentes compartidos por chicas y chicos en 13 de las 29 variables. Sobre este substrato común, las variables en las que las chicas mostraron valores superiores se ubicaron en los factores Deportividad y juego limpio, Actuación pacífica y Realización personal y actuación prosocial, mientras que aquellas en las que los chicos obtuvieron resultados superiores se situaban dentro de los factores Superioridad personal y social y Éxito personal y grupal.

De forma consecuente se puede concluir la existencia de un mayor peso de la orientación centrada en la realización personal, la prosocialidad y el juego limpio, en el caso de las chicas en comparación con los chicos, y en la superioridad y el éxito en el caso de los chicos en la comparación con las chicas.

Si ponemos en relación estas conclusiones con las presentadas por Ruiz-Omeñaca et al. (2015) con población de 10 a 12 años, cabe resaltar una mayor diferenciación en la orientación de género en relación con los deportes de colaboración-oposición en población adolescente con respecto a la infantil.

Y situándonos en relación con el tercer objetivo, cabe resaltar la importancia de vertebrar acciones en contextos educativos que permitan orientar la actividad deportiva desde una óptica ética e impregnada de perspectiva de género. Dentro de este marco es preciso ubicar el foco en varias cuestiones:

- En la disyuntiva entre relativismo y universalismo, es preciso resaltar la existencia de un espacio axiológico compartido y basado en la libertad, la responsabilidad, la tolerancia, la solidaridad, la justicia, el cuidado recíproco y la paz; un marco referencial en el que se priorizan valores humanos que no concede prevalencia a los referentes axiológicos tradicionalmente androcéntricos.

- En la acción educativa en torno a los valores, es preciso que los y las docentes se posicionen en defensa de estos valores y de aquellos otros que, desde lo concreto, se vinculan a ellos dentro de la práctica motriz. Podrá tomarse, en ocasiones, una posición de neutralidad estratégica en los procesos de diálogo entre el alumnado, para que sea de dicho diálogo de donde resulten referentes compartidos, pero la posición no es estrictamente neutral, sino de compromiso activo con los valores que humanizan y que generan igualdad entre las personas desde la equidad.

- Se requiere conjugar, dentro de la práctica deportiva, moral de justicia y moral de atención y cuidado.

- Es necesario conjugar, en el proceso, la autonomía personal con la razón dialógica, construyendo, desde ahí, un espacio ético para la convivencia dentro de las actividades físicas y en relación con ellas.

- Resulta necesario configurar el currículo del área de Educación Física teniendo en cuenta la integración de prácticas plurales que recojan también la tradición motriz femenina.

- Es preciso conceder relevancia, dentro de las competencias específicas propias del área de Educación Física, a las centradas en la autorregulación emocional y la interacción social, las formas culturales de la acción motriz y la resolución de situaciones motrices, diversificando la práctica, cuestionando estereotipos y ubicando el foco en el desarrollo integral de cada persona.

- Resulta fundamental promover procesos de visibilización de la práctica motriz femenina, de presentación de los valores en los que las chicas muestran resultados más elevados como referentes compartibles, y de atención a los modelados directos, simbólicos y vicarios, como caminos que contribuyen a la educación en valores.

- Se requiere de una actuación interdisciplinar que gire en torno a planteamientos transversales basados en la equidad de género. Y esta ha de estar complementada por la importancia de propiciar la coordinación de acciones entre los espacios educativos formales, no formales e informales.

Se trata, en suma, de configurar un entramado de acciones que permeen al día a día de las clases de Educación Física y de las prácticas deportivas desarrolladas en otros espacios de socialización y que promuevan una auténtica práctica deportiva acometida desde la perspectiva de género, como base para la equidad, también en cuestiones de naturaleza axiológica.

## Referencias bibliográficas.

---

Cabello, E. y Herrera, E. (2001). Jugamos juntos: estrategias educativas. *Tándem*, 2, 90-101.

Coalter, F. (2005). *The Social Benefits of Sport: An Overview to Inform the Community Planning Process*. Sport Scotland.

- Cruz, J., Boixadós, M., Valiente, L. & Capdevila, L. (1995). Prevalent values in Young spanish soccer players. *International Review for the Sociology of Sport*, 30, 353-373.
- Cruz, J.; Capdevila, L.; Boixadós, M.; Bassets, M.; Alonso, C. y Torregrosa, M. (1996). Identificación de conductas, actitudes y valores relacionados con el fairplay en deportistas jóvenes. *Investigación en ciencias del deporte*, 9, *Valores sociales y deporte: Fairplay vs. Violencia*, (38-67). C.S.D.
- Eley, D. y Kirk, D. Developing Citizenship Through Sport: The Impact of a Sport-based Volunteer Programme on Young Sport Leaders. *Sport, Education and Society* 7(2), 151-166.
- Lagardera, F. y Lavega, P. (2003). *Introducción a la praxiología motriz*. Paidotribo.
- O'Callaghan, P.; Reitman, O.; Northup, J.; Hupp, S. y Murphy, M. (2003). Promoting Social Skills Generalization with ADHD-Diagnosed Children in a Sports Setting. *Behavior Therapy* 34, 313-330.
- Ruiz-Omeñaca, J. V.; Ponce de León, A.; Valdemoros, M. A. y Sanz, E. (2017). *CUVADE: Cuestionario sobre valores en los deportes de equipo. Educación Secundaria Obligatoria 12-16 años*. Universidad de La Rioja.
- Ruiz-Enciso, L. R. y Ruiz-Omeñaca, J. V. (2021). Educación física y sociedad: focos de interés en los estudios sociológicos. En *Investigación científica en educación física: panorama y prospectiva* (pp. 201-234). Crea Editorial.
- Ruiz-Omeñaca, J. V. (2014). *Nuevas perspectivas para una orientación educativa del deporte*. CCS.
- Ruiz-Omeñaca, J. V. (2015). *Valores, adolescencia y deportes de equipo: marco de intervención y referentes axiológicos de los adolescentes en su práctica deportiva*. Wanceulen.
- Ruiz-Omeñaca, J. V.; Ponce de León, A.; Sanz, E.; Valdemoros, M. A. (2015). La educación en valores desde el deporte: investigación sobre la aplicación de un programa integral en deportes de equipo. *Retos*, 28, 270-276.
- Vizcarra, T.; Macazaga, A. M. y Rekalde, I. (2009). *Las necesidades y valores de las niñas ante la competición en el deporte escolar*. Universidad del País Vasco.

## 6.1.2. RELACIONES DE TRABAJO Y MATERNIDAD EN EL CONTEXTO DEPORTIVO: un estudio de caso

*Livia Gomes Viana Meireles (Universidade Federal do Ceará, Brasil);  
Juliana Aparecida de Oliveira Camilo (Universidade Federal da Bahia, Brasil)*

### **Resumen:**

La Psicología del Trabajo ha contribuido para la visibilidad del trabajo en diferentes contextos de actividad, como de los deportistas de élite. En este camino es posible decir que la relación laboral de una atleta mujer es frágil, especialmente cuando se embaraza o se torna madre. Así este artículo se propone a seguir, por medio de un estudio de caso, la trayectoria de una deportista de la selección brasileña de voleibol, cuándo estuvo embarazada, a través de lo publicado en sitios web deportivos. A partir de los 31 materiales recolectados fue posible comprender la fragilidad de la relación contractual establecida entre club y atleta. Se concluye que la formalización del vínculo contractual es fundamental para que sea posible tener un Trabajo Decente en el contexto del deporte.

**Palabras-clave:** psicología del trabajo, deportistas, embarazo, asedio moral.

### **Objetivos**

---

Investigar las relaciones de trabajo y maternidad en el deporte de alto rendimiento, a través de la experiencia de una atleta profesional de voleibol.

### **Marco teórico**

---

El anuncio del embarazo de una deportista de alto rendimiento conlleva numerosos cuestionamientos de los medios, aficionados e inversores, muchos de ellos trayendo la descreencia si será posible volver a las competiciones post maternidad, con palabras duras sobre el cuerpo de la deportista o la “crueldad” en dejar los cuidados del niño a otra persona. La incertidumbre sobre el retorno y el mantenimiento de la actuación previa al embarazo evidencia la desconfianza histórica sobre la capacidad de la mujer para conciliar maternidad y trabajo. Históricamente, la designación de la mujer en el campo reproductivo puede entenderse a la luz de la teoría de la división sexual del trabajo, como “una forma de división del trabajo según las relaciones sociales de sexo” (Kergoat, 2000). Se entiende que esta es una forma de división del trabajo que se apoya histórica y socialmente, caracterizando la asignación prioritaria de dos hombres en el ámbito productivo y de la mujer en el reproductivo y, conjuntamente, la ocupación de los hombres en funciones de alto valor social agregado (Hirata & Kergoat, 2007).

Esta lógica jerárquica y segregadora revela el discurso patriarcal detrás de esta forma de división que defiende la “superposición de las obligaciones domésticas y maternas sobre cualquier actividad profesional de las mujeres” (Nascimento, 2014, p. 44). En este sentido, las debilidades de la relación contractual y la desprotección de la deportista durante la maternidad, como se verá en el caso de la deportista que aquí nos ocupa, refuerzan un movimiento histórico de desvalorización de la mano de obra femenina y de la necesidad de la mujer demostrar que pueden reconciliar múltiples jornadas laborales.

Nuestra opción en elegir los medios web de comunicación para debatir el caso de una deportista olímpica brasileña, que estuvo embarazada, se debe a la centralidad que tiene este canal en la contemporaneidad. Así, los medios de comunicación poseen un papel fundamental en la constitución del sujeto contemporáneo (Fisher, 2002), utilizando discursos seductores para sustentar un mensaje particular al público. Esto nos señala que las narrativas son hechas con dosis de intencionalidad para que pueda convivir en el campo discursivo, implicando juegos de fuerza, en intensa competición por el estatus hegemónico de la verdad.

## Metodología

---

Tenemos aquí una investigación descriptiva, del tipo estudio de caso. En este camino metodológico, se adopta la premisa de “seguir a los actores” (Latour, 2012), rastreando sus asociaciones y controversias, a partir de materiales entendidos como de dominio público (Spink et al., 2014). Se realizó una búsqueda de los reportajes publicados sobre la deportista “Tandara Caixeta” en el buscador de Google y en la página oficial de la deportista. Se seleccionaron informes de los principales sitios deportivos brasileños entre los años de 2014 a 2020, totalizando 31 informes. Tras excluir los artículos repetidos, se seleccionaron aquellos que tenían explicaciones jurídicas sobre el caso, declaraciones de la deportista, explicaciones de su abogado y las del club. Como criterio de inclusión se seleccionaron todos los reportajes que trataran sobre su trayectoria (desde 2014 cuando inició el contrato con el club) hasta 2020 (cuando ganó la demanda laboral).

Para discutir la información contenida en los reportajes, se realizó un análisis del discurso (Law, 2004). La organización de los materiales no se definió a priori, sino a partir de las diferentes lecturas de los materiales.

## Discusión de datos y/o evidencias.

---

Jugando en el principal campeonato brasileño de voleibol, llamado Superliga, en la temporada 2014/2015, Tandara Caixeta descubrió en febrero de 2015 que estaba embarazada. En ese momento, tenía contrato con el club y jugó hasta la descalificación del equipo en los cuartos de final del campeonato, cuando cumplió seis meses de gestación (Castro, 2015).

Según los informes, el contrato de la atleta con el club preveía que recibiría cerca de R\$ 1 millón (equivalente a €153.000), dividido en 11 cuotas mensuales de R\$ 99 mil (o cerca de €16.500), divididas en dos contratos: uno de “trabajo”, con contrato formal en el valor de R\$ 812 (sueldo mínimo en Brasil en el momento del contrato, equivalente a € 135,00); y otra por el uso de su imagen, por valor de R\$ 98.000 (aproximadamente € 16.333,00), como divulgado por el Tribunal Superior do Trabalho (2020). La deportista informó haber sido contratada en junio de 2014 y su contrato se extendería hasta abril de 2015. Al momento de la renovación de contrato de la deportista (abril de 2015), cuando el embarazo ya era un hecho público, el club mantuvo el contrato de trabajo, pero la imagen se rescindió el contrato. En octubre de 2015, tras el nacimiento de su hija, Tandara solicitó su salida del club. Esto representó una pérdida importante en su sueldo, ya que durante su licencia maternidad solo se quedó con un pequeño porcentaje de su salario, correspondiente al 0,5% del total. Además, ningún informe dejó claro qué

ocupación del atleta se firmó en contrato laboral, ya que en Brasil el atleta profesional no es una profesión regulada, a excepción del atleta de fútbol.

Tandara interpuso entonces una demanda en busca de sus derechos laborales, obteniendo inicialmente una sentencia desfavorable. Por ello, la deportista y su abogado recurrieron ante la Subsección de Conflictos Individuales 1 del Tribunal Superior de Trabajo (TST) que concluyó que el club empleador no podía haber rescindido el contrato de derechos de imagen con la jugadora durante su embarazo.

De los reportes analizados, se hizo evidente que cuando la atleta descubrió su embarazo, la noticia fue celebrada por familiares, miembros del cuerpo técnico y compañeros de su equipo. En una de las primeras declaraciones de la deportista, ella manifestó que le preocupaba que el embarazo pudiera entorpecer su carrera, pero tras recibir este apoyo del equipo, del club y del entrenador, se tranquilizó. Fue liberada para jugar hasta el final de la Superliga, incluso estando embarazada, según informó: "la directiva no trabaja con la posibilidad de liberar a las atletas antes del final de la Superliga" (Castro, 2015b). Al inicio de su embarazo, la deportista siempre manifestó que sus planes no habían cambiado y que tras el nacimiento del bebé tenía la intención de regresar lo antes posible. La tranquilidad inicial de la deportista para mantener sus planes estuvo directamente relacionada al apoyo del cuerpo médico, los entrenadores y la directiva del club como expresa en uno de los informes.

Con el avance de los meses, en algunos reportes, la atleta asegura que le cuesta mantener el ritmo de entrenamiento y que la inseguridad con la salud del bebé es lo que más miedo le daba: "Es imposible entrenar de la misma manera, tengo miedo de caerme, estoy tratando de hacer todo lo mejor que puedo y tratando de no cambiar demasiado, pero ha sido imposible" (Leme, 2015). Aquí se percibe el compromiso de la atleta con su trabajo, aunque sea incompatible con su condición gestacional, lo que también señala la precariedad de su relación contractual y la naturaleza de su función.

Los reportajes a lo largo del embarazo de la deportista se centran en el descenso de puntuaciones de la deportista y en la ganancia de kilos, demostrando que el club no hizo una buena inversión en la contratación de la deportista, como se explica en el siguiente extracto: "la inversión que hicieron los patrocinadores y no se cumplió el objetivo planteado por la directiva" (Castro, 2015a). Esto hizo que la atleta sintiera que no dio lo mejor de sí misma, en el que los cambios corporales y de comportamiento deberían ser comprensibles. En uno de los artículos Tandara dice con lágrimas en los ojos (como se menciona en el artículo): "Me voy endeudada, mi cabeza se ha vuelto del revés. No sabía qué hacer, qué pensar, estaba lidiando con el tiempo, era difícil. Nunca pensé que podría sentir tanto. Es totalmente diferente, no sé qué voy a hacer mañana, sé que tengo que cuidarme y cuidar a mi hijo" (Castro, 2015a).

Incluso después del nacimiento de su hija, los informes continúan indicando cierta incapacidad de la atleta para volver a tener un buen rendimiento. A pesar de haber sido contratada ya por otro club, el medio deportivo se centra en la incredulidad con relación al regreso de la atleta, afirmando en los reportes que "no podrá jugar en el corto plazo". Esta presión mediática refleja también la presión de los clubes basada en la duda sobre la capacidad de la deportista, tras el embarazo, para poder tener el mismo rendimiento que antes.

Los informes tras el regreso de la atleta a las competiciones también muestran sus impresiones sobre su regreso, lo que también pudo haber influido negativamente en su imagen con los patrocinadores: "Estaba muy contenta (con su regreso), me sorprendió.

Y sorprendí a mucha gente que no lo creía. Estoy trabajando, luchando por mi espacio para jugar en los Juegos Olímpicos (Andrade & Rodrigues, 2016)".

El análisis de los informes contempló la idea de relaciones contractuales precarias que reflexiona sobre la desprotección (económica y emocional) de la deportista durante el embarazo.

## Resultados y conclusiones

---

Los informes analizados apuntan las frágiles relaciones contractuales de la deportista con su club y la relación conflictiva con todo lo que involucra la maternidad. El embarazo y la maternidad se han citado como razones por las cuales las atletas pueden terminar sus carreras deportivas o no alcanzar su máximo potencial en el deporte (McGannon et al, 2012). Para los deportistas de élite, el pico de sus carreras suele coincidir con el período en el que muchas mujeres desean tener hijos, alrededor de los treinta años (Sundgot-Borgen, Sundgot-Borgen, Myklebust, Solvberg, Torstveit, 2019). Por más que muchas deportistas de élite planifiquen sus embarazos, cuando una deportista queda embarazada parece ser algo incompatible con el ejercicio de su profesión (Tecavc, Wylleman & Erpic, 2020), por lo que se producen muchos problemas, como la falta de protección laboral.

Esta desprotección con relación al contrato afecta directamente las condiciones de la atleta para volver al alto rendimiento post maternidad, ya que se compromete el apoyo económico y social. Además, la legislación brasileña regula la licencia de maternidad y garantiza el "apoyo" solamente en los primeros meses de vida del bebé, olvidando cuánto cambia la vida de la familia tras el nacimiento del niño, agravando aún más la falta de atención que el club y los medios con relación a la deportista Tandara.

En este sentido, Sorj, Fontes y Machado (2007, p. 576), analizando la legislación laboral brasileña, denuncian un sesgo de género explícito. Las autoras argumentan que los beneficios derivados de ello se enfocan en los derechos reproductivos femeninos, como el derecho a la estabilidad de las mujeres embarazadas, el derecho a la licencia de maternidad de 120 días, además de la atención diurna en los primeros meses de vida de los hijos de trabajadores. El caso de la atleta Tándara Caixeta indica la necesidad de discutir políticas públicas que garanticen que la atleta quede embarazada con condiciones laborales dignas, para que aumenten las posibilidades de un retorno saludable a las competencias de alto rendimiento y se reduzcan las posibilidades de daño a la salud mental materna.

## Referencias bibliográficas

---

Araujo, R. (2015, October, 22). *Após nascimento da filha, Tandara traça objetivos para defender o Minas*. Retrieved September, 2, 2020 from <http://globoesporte.globo.com/mg/volei/noticia/2015/10/apos-nascimento-da-filha-tandara-traca-objetivos-para-defender-o-minas.html>.

Arrais, A. R.; Araujo, T. C. C. F.; Schiavo, R. A. (2018). Fatores Associados à Depressão Pós-Parto no Pré-Natal Psicológico. *Psicologia: Ciência e Profissão* Jul/Set. 2018 v. 38 n°4, 711-729. Doi: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003342016>

Castro, G. (2015, March, 28). *Tandara e Karine afirmam que as gestações atrapalharam*

- o *Praia Clube* [Web page]. Retrieved from <http://globoesporte.globo.com/mg/triangulo-mineiro/noticia/2015/03/tandara-e-karine-reconhecem-que-gravidez-atrapalhou-praia-na-superliga.html>
- Castro, G. (2015b, February, 3). *Após comunicar gravidez, Tandara revela puxão de orelha de Zé Roberto* [Web page] Retrieved September, 2, 2020 from <http://globoesporte.globo.com/mg/triangulo-mineiro/volei/noticia/2015/02/apos-comunicar-gravidez-tandara-revela-puxao-de-orelha-de-ze-roberto.html>
- Fischer, Rosa Maria Bueno. (2002). O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV. *Educação e Pesquisa*, 28(1), 151-162. <https://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022002000100011>
- Hirata, H.; Kergoat, D. (2007). Novas configurações da divisão sexual do trabalho. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 595–609. Disponível em: <<https://goo.gl/8t84Ck>>. Acesso em: 12 jun. 2016.
- Kergoat, D. (2000). Divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo. In: HIRATA, H. et al. *Dictonnaire critique du féminisme*. Paris: Ed. Presses Universitaires de France. Não paginado. Disponível em: < <https://goo.gl/g1KCBC> >. Acesso em: 19 jun. 2016.
- Latour, B. (2012). *Reagregando o Social: uma introdução a Teoria do Ator-Rede*. EDUFBA.
- Law, J. (2004). *After method: mess in social science research*. Routledge Taylor & Francis Group.
- Maldonado, M. T. (1991). *Psicologia da Gravidez*. Petrópolis: Vozes.
- McGannon, K. R., McMahon, J., & Gonsalves, C. A. (2018). Juggling motherhood and sport: a qualitative study of the negotiation of competitive recreational athlete mother identities. *Psychology of Sport & Exercise*, 36, 41-49.
- Nascimento, P. (2020, June, 06). *Por direitos ligados à gravidez, processo de Tandara contra o Praia Clube volta ao TST* [Web page]. Retrieved August 30, 2020 from <https://www.gazetaesportiva.com/bastidores/por-direitos-ligados-a-gravidez-processo-de-tandara-contra-o-praia-clube-volta-ao-tst/>.
- Redação (2015, February, 2). *Tandara e Karine Guerra estão grávidas!* [Web page]. Retrieved August 30, 2020 from <https://www.melhordovolei.com.br/tandara-e-karine-guerra-estao-gravidas>.
- Sorj, B.; Fontes, A.; Machado, D. (2007). Políticas e práticas de conciliação entre família e trabalho no Brasil. *Cadernos de Pesquisa* [online], São Paulo, v. 37, n. 132, p. 573-594. Disponível em: <<https://goo.gl/652ZPm>>. Acesso em: 12 jun. 2016.
- Spink, M. J. P., Brigagão, J., Nascimento, V., & Cordeiro, M. (2014). *A produção de informação na pesquisa social: compartilhando ferramentas*. Centro Edelstein de Pesquisas Sociais.
- Sundgot-Borgen J, Sundgot-Borgen C, Myklebust G, et al. Elite athletes get pregnant, have healthy babies and return to sport early postpartum. *BMJ Open Sport & Exercise Medicine*, 2019;5:e 000652. doi:10.1136/bmjsem-2019-000652

Tekavc, Wylleman & Erpič (2020) Becoming a mother-athlete: female athletes' transition to motherhood in Slovenia. *Sport in Society*, 23:4, 734-750, DOI: [10.1080/17430437.2020.1720200](https://doi.org/10.1080/17430437.2020.1720200)

Tribunal Superior do Trabalho (2020, June, 22). *Após clube não comprovar depósito recursal, TST dá ganho de causa a jogadora de vôlei da seleção brasileira* [Web page]. Retrieved from <https://www.jornaljurid.com.br/noticias/apos-clube-nao-comprovar-deposito-recursal-tst-da-ganho-de-causa-a-jogadora-de-volei-da-selecao-brasileira>.

