



**UNIVERSITAT
JAUME·I**

TRABAJO FINAL DE GRADO EN MAESTRO/A DE EDUCACIÓN INFANTIL

EL PILOTO AUTOMÁTICO DEL PATRIARCADO EN EL JUEGO SIMBÓLICO EN UN AULA DE 4 AÑOS

Nombre de la persona a evaluar: Eva Cócera Salinas

Nombre de la persona a tutorizar el TFG: Tomás Segarra Arnau

Área de Conocimiento: Teoría e Historia de la Educación

Curso académico: 4º

Agradecimientos

A mí por elaborar este informe y realizarlo lo mejor posible.

A mi familia y a mis amigos por acompañarme en el proceso.

A Tomás por ser un modelo y mentor en este proyecto.

A todos los profesores que he tenido por animarme de una forma u otra a ser docente.

Y, por último, a todas aquellas personas que han sufrido a causa del sistema patriarcal.

Índice

Agradecimientos	1
Índice	2
1. Resumen	3
2. Introducción	4
3. Marco teórico	5
3.1. La importancia de las instituciones educativas.....	5
3.2. La determinación del juego simbólico.....	6
4. Metodología	7
4.1. Primera etapa: estudio de caso.....	7
4.1.1. Notas de campo.....	8
4.2. Segunda etapa: investigación-acción.....	10
4.2.1. Entrevista a la maestra tutora.....	11
4.2.2. Cuestionario a las familias.....	11
5. Resultados	12
5.1. Contexto.....	12
5.2. Responder preguntas de partida.....	12
5.3. Evidencias.....	13
6. Discusión y conclusiones	14
6.1. Contrastar marco teórico.....	14
6.2. Limitaciones.....	16
6.3. Proponer posibles soluciones e investigaciones.....	17
7. Anexos	18
Anexo 1.....	18
Figura 1.....	18
Figura 2, 3, 4 y 5.....	19
Anexo 2.....	24
Tabla 1.....	24
Tabla 2.....	25
Anexo 3.....	26
Figura 6.....	26
Figura 8.....	28
Figura 9.....	30
8. Referencias bibliográficas	31

1. Resumen

Este trabajo trata sobre un estudio de la perspectiva de género en el juego simbólico en el entorno del alumnado a través del contexto educativo y familiar. Se ubica en un aula de 4 años con 9 niños y 7 niñas de clase media hablando a nivel general. Para ello, se utilizan dos estrategias. La primera es el estudio de caso para diagnosticar el problema y conocer los acontecimientos clave. La segunda consta sobre la investigación-acción que tiene como finalidad conocer las posibles transformaciones de la actividad introductoria, la entrevista a la tutora y el cuestionario dirigido a las familias. Los resultados obtenidos han sido positivos al respecto aunque el problema prefigurado se ha solucionado superficialmente. Es decir, se ha centrado en la justificación de los comportamientos y actitudes sexistas visibles en este informe. Se ha concluido que existen diferentes factores que favorecen la situación discriminatoria como los recursos y las estrategias por parte del profesorado, además de, la participación y la comunicación con las familias.

Palabras clave: igualdad de género, juego simbólico, discriminación y sexismo.

Abstract

This paper deals with a study of the gender perspective in symbolic play in the pupils' environment through the educational and family context. It is set in a 4-year-old classroom with 9 boys and 7 girls from a middle-class background, speaking at a general level. Two strategies are used for this purpose. The first is the case study to diagnose the problem and find out the key events. The second one consists of action-research to find out the possible transformations of the introductory activity, the interview with the tutor and the questionnaire addressed to the families. The results obtained have been positive, although the prefigured problem has been superficially solved. That is to say, it has focused on the justification of the sexist behaviour and attitudes visible in this report. It has been concluded that there are different factors that favour the discriminatory situation, such as resources and strategies on the part of the teaching staff as well as participation and communication with the families.

Key words: gender equality, symbolic play, discrimination and sexism.

2. Introducción

Este trabajo es un estudio de caso sobre la perspectiva de género basada en una investigación-acción. Se realiza en un aula de 4 años en un centro público con 16 estudiantes de 4 años, su maestra tutora y sus respectivas familias.

Como futura docente, tengo como responsabilidad acabar las discriminaciones que perjudican a cualquier persona en la sociedad. Por lo que, el tema que destaca principalmente es sobre la igualdad de género. De hecho, es uno de los objetivos de desarrollo sostenible de la agenda 2030 (Asamblea General de las Naciones Unidas, 2015). En él se declaran las dificultades y barreras que tienen las mujeres y niñas, la mitad del planeta, solamente por su género asignado. De la misma manera, ocurre con el cuarto objetivo llamado *Educación de calidad* (Asamblea General de las Naciones Unidas, 2015). Para tener una enseñanza-aprendizaje es necesario garantizar la inclusión, equidad y calidad de la educación para el disfrute y promoción de oportunidades para todo el mundo. La OMS ha declarado que hoy en día que la violencia de género es un tema de vital importancia para la salud pública (Organización Mundial de la Salud, 2014). De hecho, Torres acuñó el término: "pandemia social", ante esta situación (2010, p.16). En el caso de España, de acuerdo con el Instituto de la Mujer (2009) la Educación Infantil debe proporcionar experiencias para el desarrollo integral como tratar la compensación de cualquier desigualdad.

Por tanto, los objetivos de este trabajo son:

- Conocer los comportamientos, actuaciones y decisiones cotidianas de los niños acorde a su género en un aula de 4 años.
- Conocer las transformaciones que la introducción de una actividad sobre pensamiento crítico producen por la perspectiva de género.

Su puesta en marcha comienza durante el primer período de prácticas (primer trimestre). Mediante la observación utilizando la herramienta diario de campo, se detectó el problema: los comportamientos y las actitudes sexistas en el alumnado. Por ejemplo, las niñas solamente elegían el color rosa y ser amas de casa y los niños el azul y las construcciones. A raíz de estos hechos, se planteó realizar una programación de dos sesiones para transformar dichos comportamientos y ampliar el conocimiento sobre ello. Asimismo, se propuso realizar una entrevista a la tutora del aula y un cuestionario a las familias para conocer la situación de aprendizaje transversal en la que se encontraban los infantes.

3. Marco teórico

3.1. La importancia de las instituciones educativas

El objetivo principal de la escuela es enseñar a sus estudiantes en cualquier ámbito de su vida tanto formal como informal (Duckworth, 2019). Sobre todo, en la etapa educativa de Educación Infantil se centra en el desarrollo del individuo en base a las posibilidades que tiene consigo mismo y en la sociedad (Sáinz y Argos, 2005). Por eso, López (2012) comenta en su análisis la importancia de desarrollar el pensamiento crítico y algunas técnicas para conseguir su finalidad. Arenas explica que: “El pensamiento crítico permite a la persona el empoderamiento e independencia en sus actos, así como, la autorrealización personal, profesional y ciudadana” (2007, p. 13). Se puede llevar a cabo, desde un principio y de forma general, con tareas cotidianas de razonamiento y solución de problemas como explican Saíz y Rivas (2008).

La creatividad y el crecimiento personal influyen considerablemente en el pensamiento crítico de cada persona. El primer paso es tener la capacidad de pensar y, a continuación, “ponerse a pensar” recalca Jusino (2003). La primera la tenemos todos los seres humanos por naturaleza; por tanto, el modelo de escuela debe tener como responsabilidad enseñarnos a hacerlo sin adoctrinamiento. El profesorado tiene como responsabilidad realizar aprendizajes con sentido y el alumnado de recibirlos. Para ello, según Paul y Elder (2005), visto a través de López (2012), deben tener en cuenta cómo funciona la mente ya que, es un elemento fundamental para formar la identidad de una persona a través de una posesión de ideas. Se tiene que romper las relaciones con el modelo tradicional de la pedagogía. Así, se introduce la perspectiva y la opinión del alumno en diferentes áreas del proceso enseñanza-aprendizaje aportando sus experiencias y conocimientos externos (Ayola y Moscote, 2018). De esta manera, se crean futuras generaciones activas al cambio y la mejora en el que analizan los principios estereotipados y las creencias impuestas.

Este estudio de caso e investigación-acción, se ha centrado en los comportamientos cotidianos que tienen los niños y niñas en el juego simbólico. De hecho, según Xiao *et al.* (2019) el género femenino muestra influencias culturales en este ámbito en la práctica ya que, están más limitadas por las creencias sesgadas de la sociedad. En él se muestra cómo afectan las normas desde edades tempranas y proporciona información para identificarlas.

3.2. La determinación del juego simbólico

A la hora de observar el juego simbólico y los elementos que lo definen, se observan diferentes modalidades de uso según el género del sujeto que los utilice. De esta manera, se perpetúan los estereotipos sexistas en el entorno de los niños (González y Rodríguez, 2020).

Como afirman Prendes-Espinosa *et al.* a través de los autores Ferrer y Bosch (2013), Sánchez-Casales (2014) y Egea (2019):

El término género ha supuesto la diferenciación entre aspectos biológicos (sexo) y sociales y también ha supuesto estereotipos (pasividad, dependencia, obediencia, etc.) que agravan la desigualdad, subordinando lo femenino a lo masculino y con consecuencias negativas para las mujeres. (2020, p. 20)

De la misma manera, Torres argumenta que:

Con la institucionalización del dominio masculino sobre las mujeres y los hijos, los hombres ostentan el poder en todas las instituciones relevantes para la sociedad. Las mujeres, en ese sistema, son privadas de acceso a ese poder y son lo que el hombre diga de ella, ya que esta tiene negado el derecho a desarrollar y afirmar su propia imagen. (2018, p. 165)

Los ejemplos de discriminaciones que sufren las mujeres son: el acoso que sufren (Ovejero *et al.*, 2013) y las barreras para tener éxito académico (Igbo *et al.*, 2015). Por tanto, es necesario visibilizar esta situación desde edades tempranas con el objetivo de aprender valores tolerantes, igualitarios y democráticos en los centros educativos ya que, son el principal agente para gestionar conductas y regularlas (González y Rodríguez, 2020). Es necesario buscar la igualdad total que beneficie a todos los géneros alejándose de una realidad transformada por mitos (Solís, 2007; García-Jiménez *et al.*, 2016) vistas en el artículo de Prendes-Espinosa *et al.* (2020).

En este sentido, Pinedo *et al.* nos recuerdan que: “La escuela no solo tiene que evitar la reproducción de patrones de comportamiento discriminatorios sino que ha de intervenir para

promocionar la igualdad entre los géneros y la prevención de la violencia hacia las mujeres” (2018, p. 35).

La estructura y el funcionamiento de las relaciones sociales tienen un papel importante dentro de las aulas. En su gran mayoría se definen a través de patrones impuestos a lo largo de la historia (Selma, 2019). Todo lo que engloba el ámbito lúdico en la infancia se sigue diferenciando según el género, por lo que, los estereotipos se siguen manteniendo (Alegre-Martínez, 2016). En este sentido, Castro (2022) presenta un plan de prevención e intervención. Explica que se puede construir un modelo coeducativo en el que se fomente la igualdad y se erradiquen los estereotipos a partir de unos buenos valores durante la Educación Infantil.

Los rasgos sexistas en las aulas suelen frecuentar ciertas actitudes en el juego simbólico (Rodríguez *et al.*, 2004) como el control y organización en el rincón de la cocina protagonizado por las niñas y, en los niños, un tipo más espontáneo, intranquilo e impulsivo como el fútbol y peleas. Alegre-Martínez (2016) en su tesis comenta el poder que tiene el currículum oculto para modificar dichos aspectos comentados anteriormente.

En definitiva, es primordial aquello que es correcto y positivo para traer beneficio a la sociedad desde la infancia a través del pensamiento crítico. Existen ocasiones que debe mejorarse la calidad de la enseñanza para romper con aquellos estereotipos forzados y marcados de la historia en la cultura. Por tanto, es la única manera de combatir las discriminaciones sexistas que mantienen la desigualdad entre las personas en cualquier ámbito que les rodee.

4. Metodología

4.1. Primera etapa: estudio de caso

En primer lugar, el estudio de caso es el principal enfoque metodológico que se ha utilizado para esta investigación. Para ello, Simons (2011) lo define como aquel estudio en el que se puede describir densamente información sobre acontecimientos cotidianos contando con varios factores del entorno y el contexto de la situación en particular.

Este ejemplo se caracteriza por ser cualitativo para abordar diversas perspectivas de la investigación con el objetivo de estudiar a través de la observación y la interpretación objetiva del proyecto. Como dice Simons:

Es una idea que se corresponde con mi forma de ver el mundo y cómo decido entenderlo, es decir, mediante las formas en que los participantes construyen sus mundos y cómo nosotros y ellos los interpretamos. Está influida también por la necesidad, cuando inicié la investigación con estudio de caso, de encontrar aproximaciones alternativas a la evaluación de programas educativos, distintas de las que partían de la tradición positivista y experimental, que asumía una visión diferente de la realidad, una realidad que se presumía constante y susceptible de ser medida objetivamente. (2011, p. 20)

Se utilizó esta vía de investigación a causa dado que permite una cercanía a la población infantil durante la estancia de las prácticas educativas. Álvarez y San Fabián (2012) afirman que al ser una metodología abierta y poco estructurada puede abordar cualquier tipo de temática. De esta manera, fue fácil poder contar algunas premisas básicas, sobre todo, en la investigación educativa. Para ello, se tuvieron que tener en cuenta las herramientas e instrumentos utilizados normalmente en las metodologías teniendo en cuenta sus ventajas y límites. Los autores mencionados anteriormente destacan que este recurso es fundamental para tener una visión global a largo plazo, interesándose en los comportamientos del suceso con el fin de acercar a los participantes a ser conscientes de la realidad social en la que se desenvuelven.

Cabe destacar que, esta técnica recogió datos a través de un diario de campo durante el primer período de las prácticas, es decir, 4 semanas. Fue en un centro de educación pública de Vila-real en el que se observaba a 9 niñas y 7 niños en un aula de 4 años en la etapa educativa de Educación Infantil.

4.1.1. Notas de campo

La planificación y diseño fueron fundamentales para utilizar esta técnica eficazmente. Según Simons (2011) estos son los pasos que se deben seguir con el estudio de caso y que se han utilizado:

- Investigación de hipótesis específicas de la situación en cuestión: La investigadora realizó personalmente preguntas descriptivas para saber qué campo quiere investigar en el entorno que le rodea. Algunas de ellas surgieron antes de realizar la investigación y el resto surgieron durante el proceso. Por ello, no eran preguntas sistematizadas sino que creaban de manera formal. Algunos ejemplos son: ¿Qué limitaciones tiene el alumnado al relacionarse en varios contextos y situaciones?

¿Existen discriminaciones al respecto? ¿Son conscientes de ello? ¿Lo son también los profesionales? ¿Se trata el tema en todo el ámbito educativo? ¿Y con sus familias?

- Identificación de preguntas de la investigación: A partir de esas hipótesis surgieron preguntas sobre las causas y las maneras de la repetición de los comportamientos transversales en los sujetos. Específicamente hablando sobre los estereotipos y/o discriminaciones aprendidas inconscientemente. Durante este período de tiempo, se observaba cómo se desarrollan en varios ámbitos: académico, social a través del juego simbólico y con sus iguales. Una vez recogida esta información, se dividió en diferentes categorías para concretar la problemática aunque solamente se tiene en cuenta la del juego simbólico por las limitaciones del tiempo, el trabajo y el objetivo del mismo. A continuación, se muestran las categorías: juego simbólico diferenciado por el género, relaciones afectivas (agrupaciones), conflictos en el aula y la personalidad ([Anexo 3](#)).
- Concretar el problema prefigurado: Al recoger todos los datos anteriores de la temática, se definió el conflicto principal para poder abordarlo. Una vez definido, se especifican los objetivos que ya se han concretado anteriormente.
- Buscar interpretaciones desde diferentes perspectivas teóricas y exponerlas contrastando el entorno investigado con la teoría. Esta fase se puede encontrar en el apartado anterior llamado marco teórico y en las conclusiones.
- Metodología: proporcionar pruebas de la puesta en práctica como es en el caso de las actividades planteadas ([Anexo 2](#)), los recursos sobre el análisis del profesorado y de las familias en el apartado de investigación-acción ([Anexo 1](#)).

Como se puede observar, se realizaron 5 entradas en el diario de campo para tener en cuenta los aspectos anteriores. A ello se le suman otras dos en las que se concertaron la entrevista a la maestra tutora de la clase y el cuestionario dirigido a las familias. Es necesario mencionar que durante todo el proceso de investigación, la autora de este Trabajo Final de Grado se definió como una observadora socrática, externa, objetiva e independiente a través de la triangulación de datos en el período teórico y como una guía orientativa en la parte práctica definidas por Simons (2011). El estudio de caso es intrínseco y evaluativo ya que, se caracteriza por querer difundir el contenido al público. Fue receptivo a la hora de tener en cuenta las necesidades de los individuos que lo conciernen a través de negociaciones efectivas. Solamente así, se observaba una retroalimentación de los efectos

de acción de ambos colectivos y saber sus puntos de vista. De esta manera, se equilibró justa y equitativamente con los intereses y objetivos del programa.

4.2. Segunda etapa: investigación-acción

En la segunda etapa se realizó la metodología investigación-acción cualitativa. Bisquerra *et. al* (2009) comenta que consiste en comprender los asuntos que se están investigando con el objetivo de cambiar, mejorar y transformar. Según este autor, la investigación-acción la define como la comprensión de la práctica y la mejora de la situación en la que tiene lugar la práctica. Cabe destacar que es:

- Cíclica: aunque sea un período temporal, vuelve a un estado precedente.
- Recursiva: puede repetirse o aplicarse indefinidamente.
- Participativa: tiene en cuenta la opinión y perspectiva de los participantes.
- Cualitativa: se centra en la calidad de un suceso.
- Reflexiva: porque aunque existan unas fases del proceso, se sigue reflexionando todo el tiempo sobre los hechos.

Para ello, Bisquerra (2009) argumenta una serie de pasos que se deben realizar durante el proceso de investigación-acción aunque no se siguen al pie de la letra ya que, se adaptan a este estudio. A continuación, se muestran las etapas:

- La fase exploratoria: Se describió, comprendió y diferenció las actitudes y comportamientos que tienen los individuos en su realidad personal comparando con la de la investigadora que es activa, diversa y holística. Además, se puso en duda si están influenciados por legislaciones y regularidades ocultas. En este caso, se observó que a causa de la sociedad patriarcal que se convive, muchas de estas cuestiones suceden por ella, en específico, en el juego simbólico que protagonizan los niños y las niñas. A grandes rasgos, esta fase y el estudio de caso (completo) comparten la misma finalidad y parecidas herramientas.
- La planificación: Se utilizó el mismo escenario que se ha comentado anteriormente en la técnica de estudio de caso. Sin embargo, se añadió el entorno familiar del estudiantado y el profesional de la maestra tutora. Se planteó utilizar recursos objetivos para saber la realidad de estos individuos.
- La entrada del escenario: Para llevar todo esto a cabo, se envió un documento legislativo llamado Consentimiento informado ([Anexo 1](#)). En él se pidió utilizar los

datos de este análisis para poder acceder y utilizar las herramientas y estrategias necesarias de la planificación.

- Recogida de información y análisis: Los ejemplos fueron el cuestionario ([Anexo 1](#)) y la entrevista abierta para poder tener una base de datos objetivos. De esta manera, se averiguó la situación de las personas adultas externas a la realidad de los infantes. Además de estos instrumentos, se realizó una actividad de dos sesiones en las que se trató en el aula la perspectiva de género. Se evaluó a través de una rúbrica comparando los objetivos de este trabajo con la realidad del contexto del alumnado. Se adaptaron los ítems para analizar estos elementos.
- Elaboración del informe: Este documento sirve como referencia del informe utilizado por la investigación de la perspectiva de género. En él se reconocen las características compartidas en el análisis de procedimientos y las demostraciones de los contextos. Todos estos elementos se evalúan en el informe.

4.2.1. Entrevista a la maestra tutora

El recurso utilizado es abierto en el que se demanda una opinión profesional y personal de la figura docente de la clase. Está grabado en un audio para dejar constancia de la entrevista a la tutora del alumnado. Además de concretar aspectos del entorno, se preguntaron cuestiones a nivel global. Se comentan las 16 preguntas utilizadas ([Anexo 3](#)).

4.2.2. Cuestionario a las familias

Respecto al cuestionario¹ de las familias ([Anexo 3](#)), se otorgó en papel a cada miembro adulto de ellas. Son parecidas a las que se realizan a la maestra tutora ya que, se quiso obtener información sobre los mismos aspectos. Se envió una vez realizadas las actividades con el alumnado en la clase. Se utilizó el valenciano y el castellano como lenguas cooficiales vehiculares del centro y del entorno de la comunidad educativa. Fue completamente confidencial y anónimo ya que, no se preguntan datos que puedan revelar la identidad de la persona que contesta. Los participantes tuvieron que contestar 10 preguntas realizadas a través de un modelo de Canva. Se utilizó la escala Likert utilizando los siguientes valores:

1= Totalmente en desacuerdo.

2= En desacuerdo.

3= Neutral.

¹ <https://forms.gle/Age26N15fUmN5Zdt7>

4=De acuerdo.

5= Totalmente de acuerdo.

En resumen, las fuentes de información son el diario de campo, la entrevista a la tutora maestra del aula y el cuestionario a las familias. En los resultados las fuentes de información se codifican de la siguiente manera: DC (diario de campo), E (entrevista) y C (cuestionario).

5. Resultados

5.1. Contexto

El análisis se ha centrado en un aula de 4 años de 16 alumnos de un centro público en una ciudad de tamaño mediano. Es bien cierto que el alumnado es bastante activo y participativo en las tareas por lo que, este hecho, produce algunos conflictos. Su nivel socioeconómico y cultural es medio aunque se presentan casos desfavorables. En el aula hay dos nacionalidades más, a parte de la española, son la rumana y la árabe. Las familias suelen tener participación constante en el desarrollo de sus hijos. Sin embargo, algunas de ellas les cuesta y tienen limitaciones.

Se ha detectado que hay cierto grado de conductas cotidianas que se decantan por los estereotipos impuestos por la sociedad, en concreto, discriminatorias acorde al género del alumnado. Por lo que, a través de los instrumentos puestos en práctica (actividad didáctica, entrevista abierta y el cuestionario) se ha recogido información al respecto. Todos ellos se usaron en el segundo período de prácticas (finales de abril y comienzos de mayo) de forma cronológica.

5.2. Responder preguntas de partida

Las preguntas de partida han sido contestadas positivamente. Se han conocido las causas y los factores que influyen en el entorno de los sujetos estudiados, es decir, el aula de 4 años. Se han evidenciado una serie de comportamientos, actuaciones y decisiones en la vida diaria que son manipuladas según los estereotipos que impone la sociedad en base al género que ellos y ellas nacen. De la misma manera, se han obtenido algunas transformaciones a través de la actividad didáctica por parte de los infantes ya que, razonaban críticamente los factores comentados anteriormente.

5.3. Evidencias

Las evidencias que se han obtenido en este estudio de la investigación-acción han concluido el conocimiento de patrones sexistas del entorno del alumnado y las transformaciones que se han realizado. Cabe destacar que, en este apartado solo se centra en la categoría del “juego simbólico diferenciado por el género del alumnado” por las cuestiones comentadas anteriormente.

Durante la actividad didáctica (A), se evaluó los comportamientos, actitudes y acciones de la vida cotidiana del estudiantado conectándose con sus propias experiencias en el ámbito personal y familiar. Se evidenciaron prejuicios en varios ámbitos cotidianos como: los oficios, las acciones, el juego simbólico, en específico, los juguetes y los colores. Todos ellos influenciados por la cultura de cada persona. Al principio, el alumnado comentaba que existían diferencias entre las chicas y los chicos. Algunos ejemplos anotados en el diario de campo (DC) son: “el azul es de chicos y el rosa de chicas”, “las que juegan a los peluches son las chicas, nosotros a los coches”, “a mí no me gusta jugar a carreras pero no lo he intentado” y “yo juego con coches y con peluches” .

Estos sucesos ocurren a pesar de que se celebren días específicos que aboguen por la igualdad de género en la escuela y en la población a nivel comunitario (E): “En el día a día utilizan recursos transversales como cuentos, propuestas de vida práctica, gestión emocional (relajación y respiración), situaciones roleplaying y el diálogo”. Aunque el equipo directivo y la docente ofrecen todos los recursos posibles, según se ha investigado, se siguen encontrando discriminaciones. Además, cuando se encuentra un conflicto de este estilo el primer paso es identificarlos y tratarlos entre iguales y, a veces, con ayuda de la maestra como figura guía. Si cabe la posibilidad que es más fuerte la problemática, se paraliza la programación en el aula y se trata en clase con herramientas de gestión eficaces enseñadas basadas en el respeto. Las imparte el profesorado (con proyectos anuales), las comisiones y el departamento de orientación psicopedagógica. En el ámbito legislativo en el Decreto 100/2022 figura el término igualdad de forma globalizada que se tiene que trabajar. Aunque solo se haya centrado en este documento legislativo, también se tiene en cuenta el Decreto de equidad e inclusión.

A ello se le suman las presentes dificultades comunicativas de las familias a causa de situaciones personales y laborales. Se tiene feedback por parte de ellas pero, si no les

entrevista la tutora, no se tiene en cuenta su opinión. Recalca que: “Se necesita información por parte de ellos para trabajar de forma conjunta” (E) y una mayoría, en concreto, un 23% de las familias necesita apoyo (C). Cabe destacar que, el hecho de que no tengan límites, sean inmaduros o impulsivos influye bastante en la dinámica del aula a la hora de enseñar contenidos. La tutora (E) afirma que este tipo de personas tendrán problemas en un futuro por las repercusiones.

En definitiva, el profesorado y las familias, en general, comentan que son responsables de la educación de las futuras generaciones y deben formarse al respecto (E, C). La base debe ser el respeto teniendo en cuenta las diferencias de cada persona adecuando el trato con ellas. Existen diversidad de limitaciones para poder hacerlo porque se creen que otras tareas son más prioritarias aunque mantienen la postura sobre que son necesarias (E): “Deben ser un modelo para traerles beneficio pero, tiene mucho más peso la parte de casa” argumenta la tutora. Por ello, ella propone mejorar la colaboración con dinámicas entre estos agentes ofreciéndoles el conocimiento de aquello que es correcto y positivo. A nivel personal, es preciso realizar una introspección de cada individuo para mejorar la calidad de las situaciones que generan estrés con el objetivo de mantener el clima agradable. Solamente de esta manera se conseguirá la inclusión a través de la potenciación de actitudes y comportamientos. Como modo de ejemplo de enseñanza educativa, mediante el cuento *La mitad de Juan* de Llenas (2008) se comunica que las cosas, por lo general, son de las personas y que es innecesario separar y diferenciar ya que, están hechas para todo el mundo. De esta manera, sucedió una introducción a la transformación del pensamiento infantil sobre la perspectiva de género en el aula.

6. Discusión y conclusiones.

6.1. Contrastar marco teórico

Antes de comenzar a abordar esta temática, es necesario mencionar que estas conclusiones y discusiones se centran en esta investigación en particular.

En primer lugar, como el problema prefigurado, se ha resuelto por encima, es necesario que se tenga en cuenta constantemente en las aulas ya que, parece un tema desapercibido. Al menos, se ha acercado a los participantes a ser conscientes de la realidad social en la que se desenvuelven. Actualmente, el profesorado y las instituciones tratan con diferentes recursos como cuentos y celebraciones pero, desgraciadamente, sigue encontrándose ese pensamiento sexista en el alumnado. Por tanto, las entidades educativas y las familias

deben unirse y comunicarse de la mejor forma que puedan para que se lleve a cabo como comentan Parody *et. al* (2019) y Jusino (2003).

En segundo lugar, es necesario mencionar que la educación está relacionada con la socialización porque es una acción secundaria que se lleva a cabo en este contexto como define Lamas (2004). Por lo que, los resultados obtenidos a través del juego simbólico son de vital importancia en el contexto social del estudiantado. Además, esta autora, Lamas, argumenta que en la educación infantil surgen las mayores contradicciones entre el entorno cotidiano y el educativo del estudiante a través del juego simbólico:

Juegan a ser grandes identificándose con lo femenino y lo masculino a medida que su propia identidad sexual termina de definirse y este " como sí" suele ser estereotipado e incide en forma compleja en las futuras elecciones de estudios, trabajos y profesiones. (2004, p. 15)

Han habido contradicciones a nivel educativo y social en el alumnado ya que, como se observa en el apartado de resultados, se ha evidenciado que seguían manteniendo comportamientos y actitudes sexistas como: "mi madre es la que limpia" (DC), "pues mi padre también ayuda en casa" (DC) y "mi familia hace lo mismo" (DC). De esta forma, si no ocurriera, el enfoque de la investigación sería otro.

Por tanto, la colaboración de las familias en el proceso de aprendizaje de sus hijos es fundamental sobre todo en edades tempranas (Cárcamo y Garreta, 2020). En el caso de esta investigación la comunicación es deficiente ya que, solo reciben información a través de aplicaciones como Telegram, el blog de la escuela y tutorías del profesorado. De hecho, la gran mayoría se pierde. Por ello, las familias necesitan apoyo y pautas para poder impartir conocimiento a sus hijos e hijas.

Otro de los factores que influencia esta situación es que algunas familias tienen otra lengua que utilizan en su día a día como es en el caso del colectivo árabe. De hecho, una de estas personas argumentaba que "el rosa es de chicas y el azul de chicos" (DC). También le sigue el nivel educativo que tengan los miembros porque si estos carecen, es probable que también lo haga su participación. Por ello, Llevot y Bernad afirman: "[...] la importancia del currículum oculto y la pervivencia de estereotipos y prejuicios y actitudes poco respetuosas hacia la diversidad (en nuestro caso cultural) por parte del profesorado y entre la comunidad

educativa.” (2019, p. 90). Por eso, Ayola y Moscote (2018) insisten tanto en crear estudiantes activos para cambiar y mejorar la calidad educativa identificando las discriminaciones arraigadas de los estereotipos. El primer paso es ser conscientes de que estos acontecimientos son patrones que se siguen reproduciendo y repitiendo a lo largo de la historia (Selma, 2019), y por ello, deben cambiarse rompiendo el modelo tradicional (Solís, 2007; García-Jiménez *et al.*, 2016).

6.2. Limitaciones

En este proyecto ha habido limitaciones y se ha tenido que adaptar para continuarlo.

En primer lugar, la temporalización de las prácticas de cuarto curso del grado han sido descompensadas a causa de que al principio se pensaba que se tendría más tiempo para poner en práctica los instrumentos utilizados. A pesar de esta idea utópica, en general, todo el entorno no respondía factiblemente a lo que se demandaba. El alumnado estaba muy activo por las fiestas de la localidad. La maestra tutora tenía la programación didáctica esquematizada por lo que era difícil encontrar el horario ideal. Las familias entregaban tardíamente los consentimientos informados y los cuestionarios para que se pudiera avanzar en la investigación. La participación de estas últimas ha sido balanceada, es decir, el estudiantado que normalmente colabora en otras demandas en el aula, también lo hizo. Sin embargo, el que no, se estuvo insistiendo en que lo hiciera aunque no surgió efecto. De hecho, al principio se propuso realizar un grupo de discusión presencial para conocer sus opiniones pero, la disponibilidad era escasa por motivos laborales y personales.

Seguidamente, la investigadora de este proyecto, al principio, tenía otra visión de cómo iba a ejecutarse. No obstante, aunque se han presentado dificultades, se ha realizado adecuadamente con ciertas adaptaciones. Otro de los motivos es la especificación de este estudio de caso ya que, al ser un trabajo muy concreto, no se tiene en cuenta ni se conoce abiertamente al resto del mundo a la hora de buscar información contrastada. Por tanto, es poco probable que se divulgue y conozca la investigación realizada para impulsar transformaciones educativas esenciales de cara al futuro.

En definitiva, Simons (2011) afirma que con la técnica estudio de caso es difícil identificar cuáles son los factores del entorno que influyen en el problema prefigurado ya sean por características del entorno, la cultura, la legislación, las relaciones afectivas, etc. Por tanto,

en este proyecto se ha realizado un estudio que justifica los comportamientos y actitudes sexistas visibles en el informe.

6.3. Proponer posibles soluciones e investigaciones

Las instituciones con más poder en las localidades deben tener en cuenta la situación de vulnerabilidad que se encuentran los más pequeños. A pesar de que ofrezcan los recursos principales (E, C), es necesario motivar y sugerir aquello que se cree imprescindible dirigido a la sociedad. Por ejemplo, en lugar de que cada escuela celebre el día de la mujer y de la niña u otra festividad relacionada, se podrían ejemplificar con personas destacadas de la localidad como modelo para el alumnado. De esta manera, se fomentan las esperanzas, los deseos y se dan a conocer otras culturas y formas de vida acontecidas en su entorno más cercano. Además, a través de los resultados obtenidos de esta investigación (A) se ha dado a entender que es posible que las niñas tengan una mente más abierta para comprender el concepto de la igualdad y equidad a causa de que son las personas más discriminadas en este ámbito.

Por otro lado, se propone realizar investigaciones que apunten a estudiar las relaciones entre escuelas y familias con estrategias y técnicas eficaces para una mejor convivencia y comunicación entre los distintos agentes educativos. Existen algunos modelos, sin embargo, es necesario que doten de herramientas alternativas al profesorado para aportarles unas pautas de seguimiento (E). En el Decreto 100/2022 se encuentran dos objetivos generales (e y f) que comentan y marcan los objetivos de esta etapa escolar.

No obstante, al ser tan genérica y globalizada esta idea, se puede interpretar y enfatizar desde distintos puntos de vista: racismo, capacitismo, igualdad de género, etc. Por ello, es primordial saber qué valores son necesarios enseñar para concienciar a las futuras generaciones de los prejuicios y discriminaciones que pueden ejercer a través de estereotipos y, sobre todo, de desarrollar su pensamiento crítico.

7. Anexos

Anexo 1

Documentos de las herramientas de la investigación

Figura 1

Consentimiento informado dirigido a las familias

CONSENTIMIENTO INFORMADO

(Solicitud de consentimiento según capítulo II del *REAL DECRETO 1720/2007, de 21 de diciembre, por el que se aprueba el Reglamento de desarrollo de la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de protección de datos de carácter personal*).

Eva Cócera Salinas, como investigadora del proyecto “Estudio de caso sobre la perspectiva de género en un aula de 4 años”, redactó este documento de Consentimiento Informado con la intención de dejar constancia por escrito de las características del proyecto e investigación que estamos realizando. Así mismo, a través de este documento solicito su colaboración y consentimiento en este estudio así como su autorización para el análisis de los datos recogidos. Para ello le expongo la siguiente información:

- Esta investigación forma parte de un proyecto de trabajo de la asignatura “Trabajo de Fin de Grado” del cuarto curso del Grado de Maestro o Maestra de Educación Infantil de la Universitat Jaume I. En cualquier caso, se garantizará el anonimato y la confidencialidad de las personas que han participado en esta investigación.
- El **objetivo general** de este proyecto de trabajo es indagar sobre el papel y las actuaciones que desempeña el niño en su entorno académico, personal y familiar junto con su desarrollo madurativo y social. De este modo, el proyecto de trabajo pretende ser una contribución a la construcción colectiva sobre la conciencia de la perspectiva de género en la comunidad educativa.
- La información será recogida a lo largo de todo el proceso a través de instrumentos de investigación tales como entrevistas, diarios de campo, observaciones, videos, cuestionarios, documentos de trabajo,...
- La persona investigadora se compromete a que en el informe de este proyecto de investigación no aparezcan datos que revelen la identidad de la persona participante, sin consentimiento previo de la misma. Sus datos personales son confidenciales y están protegidos por la vigente Ley Orgánica de Protección de Datos 15/1999. Estos serán incorporados y utilizados de manera confidencial en los informes y publicaciones correspondientes a la difusión de la investigación. Podrá rectificarlos o cancelarlos cuando lo desee.
- Así mismo la persona investigadora se compromete a devolver el informe de la investigación a la persona colaboradora en la investigación. Este informe sólo será visionado por los miembros del equipo de investigación y por el profesorado de la asignatura.

Para finalizar, la persona investigadora agradece su colaboración en este proyecto, no sólo por la gran importancia de su testimonio sino también por la confianza que nos ha depositado. A través de este documento, la persona colaboradora se compromete a participar activa y voluntariamente en esta investigación.

De esta forma se procede a la firma de este consentimiento informado:

Yo, _____, como colaborador en el proyecto, declaro estar informado y autorizo a los miembros del equipo de investigación del proyecto a la recopilación, custodia y tratamiento de los datos necesarios para el desarrollo de este estudio.

En _____, a _____ de _____ de 20.....

Colaborador/a en la investigación /

Investigador/a

Nota. Elaboración propia a través de un modelo proporcionado por el tutor del TFG.



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional.

Figura 2, 3, 4 y 5

Cuestionario a las familias modelo

Perspectiva de gènere qüestionari

Hola famílies. En aquest qüestionari es proporcionen diferents afirmacions en què heu de seleccionar amb quina vos identifiqueu millor sent l'1 la que menys (totalment en desacord) i el 5 la que més (totalment d'acord). És totalment anònim i confidencial. Gràcies per la vostra participació en aquest projecte.

Afirmacions

1. Tracte de compartir informació sobre la igualtat de sexes amb els meus fills/es.

1	2	3	4	5
Totalment en desacord	En desacord	Neutral	D'acord	Totalment d'acord

2. Utilitze recursos i eines per a ensenyar-li que és necessari que ens tracten a tots de manera equitativa.

1	2	3	4	5
Totalment en desacord	En desacord	Neutral	D'acord	Totalment d'acord

3. El/la meu fill/a li interessa saber sobre aquests temes.

1	2	3	4	5
Totalment en desacord	En desacord	Neutral	D'acord	Totalment d'acord

4. És la meua responsabilitat educar al meu fill/a perquè tinga hàbits inclusius i igualitaris.

1	2	3	4	5
Totalment en desacord	En desacord	Neutral	D'acord	Totalment d'acord

5. Tinc limitacions i dificultats per a fer-ho (responent a la pregunta anterior).

1	2	3	4	5
Totalment en desacord	En desacord	Neutral	D'acord	Totalment d'acord

Perspectiva de gènere qüestionari

6. Participe en actes comunitaris (educatius, associacions, etc.) amb el meu fill/al fet que tracten la igualtat, els rols de gènere...

- | | | | | |
|-----------------------|-------------|---------|---------|-------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Totalment en desacord | En desacord | Neutral | D'acord | Totalment d'acord |

7. Tinc suport per a realitzar aquestes pràctiques.

- | | | | | |
|-----------------------|-------------|---------|---------|-------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Totalment en desacord | En desacord | Neutral | D'acord | Totalment d'acord |

8. Com a model del meu fill/a he de formar-me i actuar al respecte.

- | | | | | |
|-----------------------|-------------|---------|---------|-------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Totalment en desacord | En desacord | Neutral | D'acord | Totalment d'acord |

9. En el dia a dia potencie actituds i comportaments que fomenten la inclusió en l'educació del/a meu/a fill/a.

- | | | | | |
|-----------------------|-------------|---------|---------|-------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Totalment en desacord | En desacord | Neutral | D'acord | Totalment d'acord |

10. Si no sé abordar un conflicte, busque informació per a tractar de resoldre'l de la millor manera.

- | | | | | |
|-----------------------|-------------|---------|---------|-------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Totalment en desacord | En desacord | Neutral | D'acord | Totalment d'acord |

Perspectiva de género cuestionario

Hola familias. En este cuestionario se proporcionan varias afirmaciones en las que debéis de seleccionar con cuál os identificáis más siendo el 1 el que menos (totalmente desacuerdo) y el 5 el que más (totalmente de acuerdo). Es totalmente anónimo y confidencial. Gracias por vuestra participación en este proyecto.

Afirmaciones

1. Trato de compartir información sobre la igualdad de sexos con mis hijos/as.

1	2	3	4	5
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Neutral	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

2. Utilizo recursos y herramientas para enseñarle que es necesario que nos traten a todos de forma equitativa.

1	2	3	4	5
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Neutral	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

3. Mi hijo/a le interesa saber sobre estos temas.

1	2	3	4	5
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Neutral	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

4. Es mi responsabilidad educar a mi hijo/a para que tenga hábitos inclusivos e igualitarios.

1	2	3	4	5
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Neutral	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

5. Tengo limitaciones y dificultades para hacerlo (respondiendo a la pregunta anterior).

1	2	3	4	5
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Neutral	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

Perspectiva de género cuestionario

6. Participo en actos comunitarios (educativos, asociaciones, etc.) con mi hijo/a que traten la igualdad, los roles de género...

1	2	3	4	5
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Neutral	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

7. Me siento apoyado/a para realizar estas prácticas.

1	2	3	4	5
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Neutral	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

8. Como modelo de mi hijo/a debo formarme y actuar en base a ello.

1	2	3	4	5
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Neutral	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

9. En el día a día potencio actitudes y comportamientos que fomenten la inclusión en la educación de mi hijo.

1	2	3	4	5
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Neutral	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

10. Si no sé abordar un conflicto, busco información para tratar de resolverlo de la mejor manera.

1	2	3	4	5
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Neutral	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

Nota. Elaboración propia realizado a través de un modelo de Canva.



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional.

Anexo 2

Recursos utilizados para la actividad.

Tabla 1

Actividad sobre la perspectiva de género: Las cajas de juguetes.

Actividad sobre la perspectiva de género	<i>Las cajas de juguetes</i>
Objetivos	<ul style="list-style-type: none">- Utilizar los juguetes para clasificarlos por colores según lo harían ellos.- Introducir el término perspectiva de género en el aula.- Orientar una reflexión grupal e individual sobre las discriminaciones sexistas en varios entornos (académico, cotidiano, laboral...) centrándose en el juego simbólico como experiencia más cercana.- Motivar una transformación comportamental una vez realizada la actividad.
Descripción	<p>En primer lugar, se realiza una performance protagonizada por cada alumno en el aula. Cada uno debe decidir en qué caja debe ir el juguete que se le ha otorgado. Durante este proceso, no se realizan comentarios por parte de la profesora. Una vez acabado, se reflexionará mediante estas cuestiones abiertas basándonos en la experiencia personal del alumnado:</p> <ul style="list-style-type: none">- ¿Por qué has metido este objeto en la caja de color (rosa, rojo o azul)?- ¿Sueles jugar con este objeto? ¿Por qué?

Se utiliza esta actividad como una performance para que el estudiantado sea protagonista en el proceso de reflexión y participación. De esta manera, se genera un debate poco estructurado para observar y encontrar los matices que más presentes están.

Al finalizar, se cuentan las experiencias de la vida diaria que pueden realizar y gustar las mismas cosas siendo de diferente género. Se usa el recurso del cuento literario *La mitad de Juan* de Llenas (2008) como vehículo de aprendizaje. De esta manera, se interioriza la idea de la equidad y la inclusividad.

Recursos y materiales

Recursos personales y materiales necesarios

- Materiales: 3 cajas de cartón pintadas de 3 colores (azul, rosa y verde o negro), 19 juguetes y el cuento *La mitad de Juan*.
- Humanos: dos maestras y los propios niños.

Lugar de realización

Aula.

Duración

1 sesión de 1:30 h.



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional.

Tabla 2

Rúbrica sobre la evaluación de la actividad de perspectiva de género

Ítems

1 2 3 4 5

Utiliza los juguetes para clasificarlos en las cajas según el color que escoge.

Conoce, comunica y da ejemplos de igualdad de género en base a sus experiencias.

Reflexiona sobre sus experiencias a través de los recursos utilizados en las dos actividades.

Conoce, comunica y da ejemplos de prejuicios sexistas en base a sus experiencias.

Su pensamiento crítico tiene una mínima transformación sobre la temática.

Comprende que el juego simbólico es para todas las personas sin tener en cuenta su género.

Observaciones:

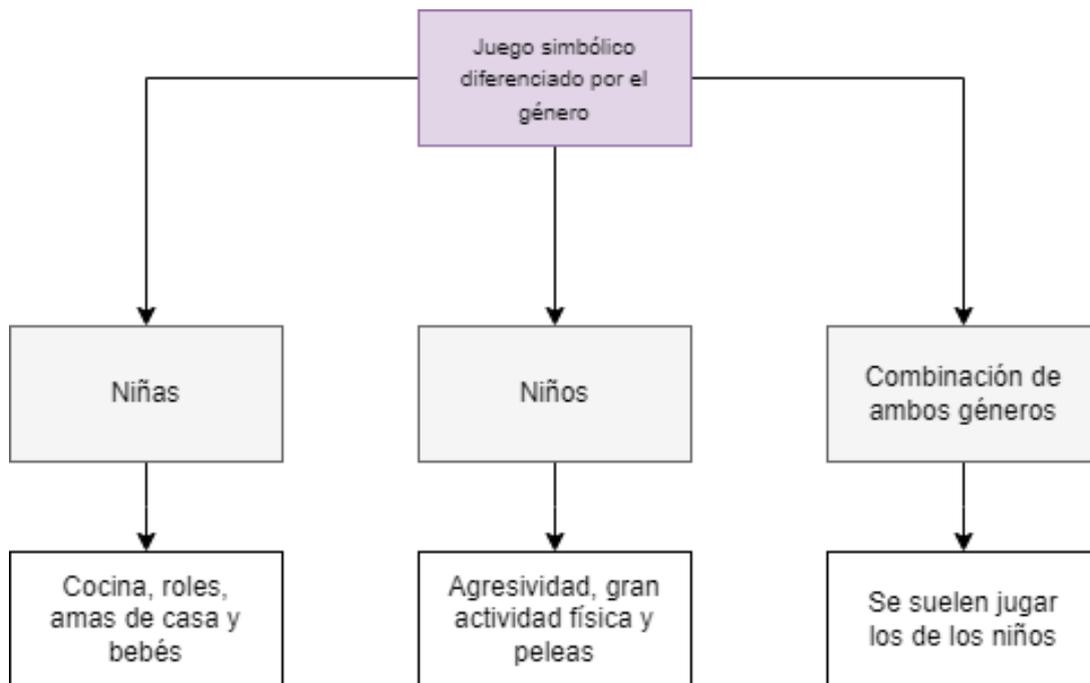


Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional.

Anexo 3

Figura 6

Mapa mental de las categorías de las preguntas de investigación



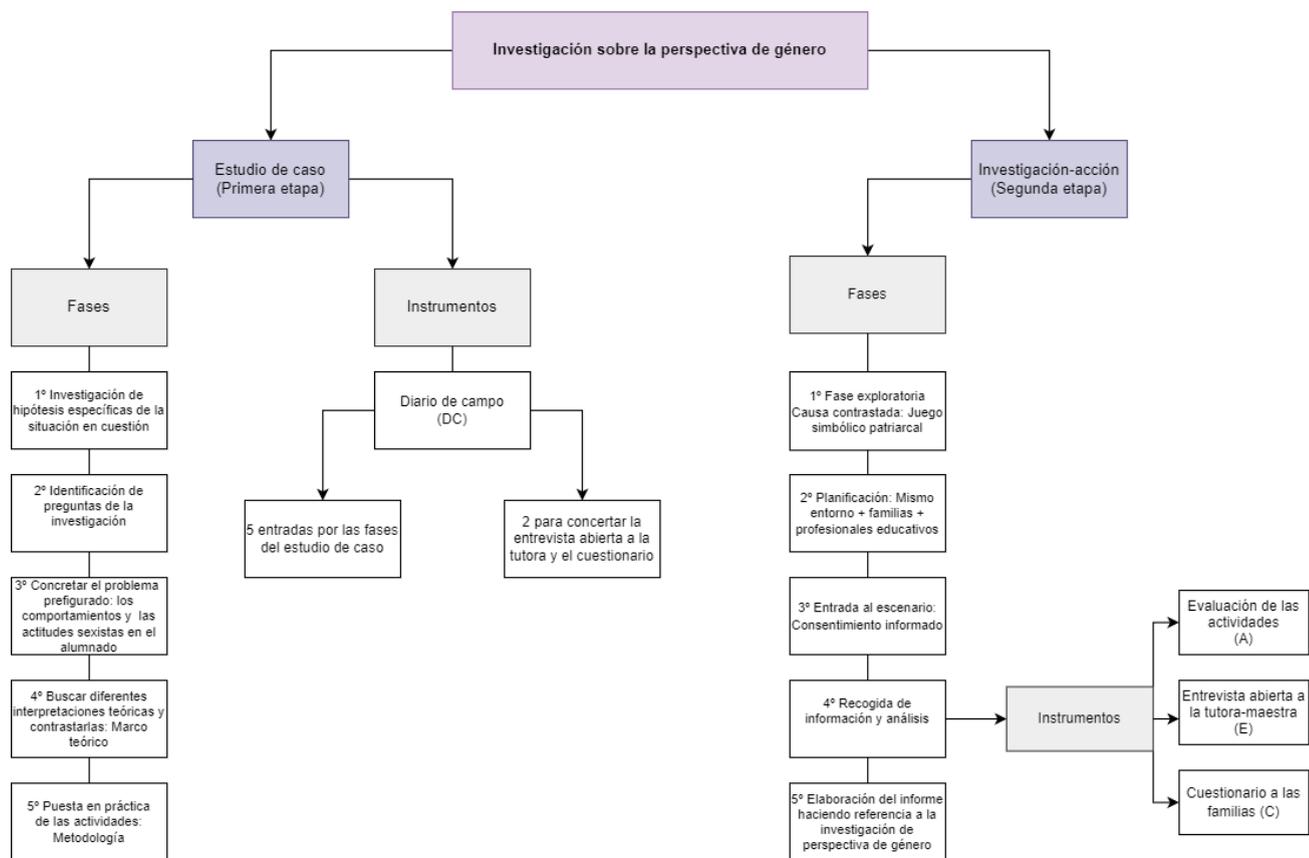
Nota. Elaboración propia con Diagrams.net.



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional.

Figura 7

Mapa mental sobre la investigación de la perspectiva de género



Nota. Elaboración propia con Diagrams.net.



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional.

Figura 8

Cuadro preguntas entrevista abierta a la tutora maestra del aula de 4 años

Cuadro 1

Preguntas entrevista abierta a la tutora maestra del aula de 4 años

- ¿Cómo se llevan a cabo los contenidos sobre igualdad de sexos y perspectiva de género en el aula? ¿Y a nivel comunitario?
- ¿Qué recursos y herramientas utilizas para abordar la perspectiva de género?
- ¿Se refleja en la legislación la puesta en práctica de estas cuestiones?
- ¿Cómo reacciona el estudiantado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿Y después?
- ¿Se tienen en cuenta los comportamientos inclusivos en su vida cotidiana?
- ¿Cómo reacciona el entorno familiar sobre estos temas?
- ¿Qué responsabilidades consideras que un maestro debe asumir en relación a esta temática?
- ¿Quién te apoya para impartir estas prácticas? ¿Qué motivaciones te invitan a hacerlo?
- ¿Crees que como modelo debes formarte y actuar en base a este tema? ¿Por qué?
- ¿De qué manera se trata un conflicto relacionado con este tema en el aula? ¿Y a nivel educativo?
- ¿Qué dificultades y limitaciones presentas?
- ¿Qué mejoras propones?

Nota. Elaboración propia con Diagrams.net.



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional.

Figura 9

Cuadro preguntas cuestionario perspectiva de género dirigidas a las familias.

<p style="text-align: center;">Cuadro 2</p> <p style="text-align: center;"><i>Preguntas cuestionario perspectiva de género dirigidas a las familias</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Trato de compartir información sobre la igualdad de sexos con mis hijos/as.• Utilizo recursos y herramientas para enseñarle que es necesario que nos traten a todos de forma equitativa.• Mi hijo/a le interesa saber sobre estos temas.• Es mi responsabilidad educar a mi hijo/a para que tenga hábitos inclusivos e igualitarios.• Tengo limitaciones y dificultades para hacerlo (respondiendo a la pregunta anterior).• Participo en actos comunitarios (educativos, asociaciones, etc.) con mi hijo/a que traten la igualdad, los roles de género...• Me siento apoyado/a para realizar estas prácticas.• Como modelo de mi hijo/a debo formarme y actuar en base a ello.• En el día a día potencio actitudes y comportamientos que fomenten la inclusión en la educación de mi hijo.• Si no sé abordar un conflicto, busco información para tratar de resolverlo de la mejor manera.

Nota. Elaboración propia con *Diagrams.net*.



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional.

8. Referencias bibliográficas

- Alegre-Martínez, C. (2016). Promoción de la igualdad de género en Educación Infantil: Evolución y abordaje. [Trabajo Fin de Grado, Universidad Internacional de la Rioja]. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/4488>
- Álvarez Álvarez, C; San Fabián Maroto, J. L. (2012) La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28 (1), Artículo 14. <http://hdl.handle.net/10481/20644>
- Arenas, A. C. (2007). *Pensamiento crítico. Técnicas para su desarrollo*. COOP. Editorial Magisterio.
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (2015). *Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015. Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. [Archivo PDF]. <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N15/291/93/PDF/N1529193.pdf?OpenElement>
- Ayola Mendoza, M. Y. y Moscote Riveira, E. M. (2018). Pensamiento crítico, estrategias para estimularlo e incidencia en la práctica pedagógica en el programa de Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad de La Guajira. *Revista Científica UISRAEL*, 5(3), 23-36. <https://doi.org/10.35290/rcui.v5n3.2018.75> [Revista Científica UISRAEL](https://doi.org/10.35290/rcui.v5n3.2018.75)
- Bisquerra Alzina, R., Dorio Alcaraz, I., Gómez Alonso, J., Latorre Beltrán, A., Martínez Olmo, F., Massot Lafon, I., Mateo Andrés, J., Sabariego Puig, M., Sans Martin, A., Torrado Fonseca, M., Vilà Baños, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla, S.A.
- Cárcamo Vásquez, H. y Garreta Bochaca, J. (2020). Representaciones sociales de la relación familia-escuela desde la formación inicial del profesorado. *Revista electrónica de investigación educativa*, 22(11), 1-14. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e11.2406>
- Castro Casero, S. D. (2022). El álbum violeta: la igualdad de género en Educación Infantil. [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Valladolid]. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/52291>
- Decreto 100/2022, de 29 de julio, por el cual se establece la orden y el currículum de Educación Infantil. *Diario Oficial de la Generalitat Valenciana*, Núm. 9402, 10 de agosto de 2022. https://dogv.gva.es/datos/2022/08/10/pdf/2022_7571.pdf [Archivo PDF]

- Decreto 104/2018, de 27 de julio, por el cual se desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano. *Diario Oficial de la Generalitat Valenciana*, Núm. 8356, 7 de agosto de 2018. [Archivo PDF].
https://dogv.gva.es/datos/2018/08/07/pdf/2018_7822.pdf
- Duckworth, A. (2019). *Grit: The Power of Passion and Perseverance*. Scribner.
- García-Jiménez, M., Cala, M.J. y Trigo, M.E. (2016). Conocimiento y actitudes hacia el feminismo. *Femeris*, 1(1-2), 95-112. <https://doi.org/10.20318/femeris.2016.3229>
- González, E. y Rodríguez, Y. (2020). Estereotipos de género en la infancia. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 36, 125-138.
https://doi.org/10.7179/PSRI_2020.36.08
- Igbo, J., Onu, V. C. y Obiyo, N. O. (2015). Impact of Gender Stereotype on Secondary School Students' Self-Concept and Academic Achievement. *SAGE Open*, 5(1), 1-10.
<https://doi.org/10.1177/2158244015573934>
- Lamas Fernández, H. (2004). *Ser varón o ser mujer en el nivel inicial: estereotipos de género*. [Tesis]. <https://repo.unlpam.edu.ar/handle/unlpam/2378>
- Llenas, G. (2008). *La mitad de Juan*. La Galera.
- Llevot Calvet, N. y Bernad Caveró, O. (2019). Diversidad cultural e igualdad de oportunidades en la escuela de Cataluña (España): Retos y desafíos. *Educazione Interculturale. Teorie, Ricerche, Pratiche* 17(2), 76-92.
<https://doi.org/10.14605/EI1721906>
- López Aymes, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación: Revista de la Facultad de Educación de Toledo*, 37(22), 41-60.
<http://hdl.handle.net/10578/9053>
- Paul, R. y Elder, L. (2005). *Estándares de competencia para el pensamiento crítico. Estándares, Principios, Desempeño, Indicadores y Resultados. Con una Rubrica Maestra en el Pensamiento Crítico*. La Fundación para el Pensamiento Crítico. [Archivo PDF].
https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp_Standards.pdf
- Instituto de la Mujer. (2009). *Las mujeres en el sistema educativo II*. Ministerio de Educación e Igualdad.
- Organización Mundial de la Salud. (2014). *Afrontar el problema de la violencia, en particular contra las mujeres y las niñas, y contra los niños en general*. [Archivo PDF].
https://violenciagenero.igualdad.gob.es/marcoInternacional/ambitoInternacional/ONU/Otros_Fondos_Programas_DH/OMS/docs/Informe_Secretaria_OMS_67.pdf

- Ovejero, A., Yubero, S., Larrañaga, E. y Navarro, R. (2013). Sexismo y comportamiento de acoso escolar en adolescentes. *Psicología Conductual*, 21(1), 157-171. <http://bit.ly/2lexkYO>
- Parody García, L. M.; Santos Villalba, M. J.; Alcalá del Olmo Fernández, M. J.; Isequilla Alarcón, E. (2019). El desafío educativo del siglo XXI: relevancia de la cooperación entre familia y escuela. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 12(24), 19-29. <http://hdl.handle.net/11162/185743>
- Pinedo González, R., Arroyo González, M. J. y Berzosa Ramos, I. (2018). Género y educación: detección de situaciones de desigualdad de género en contextos educativos. *Contextos Educativos. Revista De Educación*, (21), 35–51. <https://doi.org/10.18172/con.3306>
- Poyatos Matas, G. (2019). Juzgar con perspectiva de género: una metodología vinculante de justicia equitativa. *iQual. Revista de Género e Igualdad*, (2), 1–21. <https://doi.org/10.6018/iQual.341501>
- Prendes-Espinosa, M., García-Tudela, P., y Solano-Fernández, I. (2020). Gender equality and ICT in the context of formal education: A systematic review. [Igualdad de género y TIC en contextos educativos formales: Una revisión sistemática]. *Comunicar*, 63, 9-20. <https://doi.org/10.3916/C63-2020-01>
- Saiz, C. y Rivas, S. F. (2008). Intervenir para transferir en pensamiento crítico. *Praxis*, 10(13), 129-149. <https://www.pensamiento-critico.com/archivos/intervensaizrivas.pdf> [Archivo PDF]
- Selma Penalva, A. (2019). *Retos en la materia de igualdad de género en el siglo XXI. Un análisis multidisciplinar*. Dykinson.
- Sáinz, M. C. y Argos, J. (2005). *Educación infantil contenidos, procesos y experiencias*. Narcea.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Morata.
- Solís, Y. (2007). Propuesta metodológica para fomentar la igualdad de género en el aula escolar. *Educare*, 10(1), 103-122. <https://doi.org/10.15359/ree.10-1.6>
- Rodríguez Menéndez, M. A; García, J. H. y Peña Calvo, J. V. (2004). Pensamiento docente sobre el juego en educación infantil: análisis desde una perspectiva de género. *Revista Española de Pedagogía*, 62(229), 455–466. <http://www.jstor.org/stable/23765068>
- Torres, L. (2010). Nuevos retos para la escuela coeducativa. Iniciativas y experiencias para la prevención de la violencia de género en las aulas: Una mirada general. *TABANQUE*, 23, 15-44. <http://bit.ly/2lfHyrJ>

- Torres, L. L. (2018). *Interiorización de los estereotipos de género en la sociedad argentina y el ideal de belleza en los mensajes publicitarios. Estudio transversal en 4 rangos de edad que abarca de los 18 a los 49 años*. [Tesis].
- Villarini Jusino, Á. R. (2003). Teoría y pedagogía del pensamiento crítico. *Perspectivas psicológicas*, 3, 33-40. [Archivo PDF]
<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pp/v3-4/v3-4a04.pdf>
- Xiao, S.X. y Cook R.E., Martin, C.L. y Nielson, M. G. (2019) Characteristics of Preschool Gender Enforcers and Peers Who Associate with Them. *Sex Roles* 81, 671–685.
<https://doi.org/10.1007/s11199-019-01026-y>