

# Trabajar la igualdad de género en la Educación Infantil desde la formación docente



**Patricia Alonso Ruido\***  
Universidade de Santiago de Compostela  
[patricia.alonso.ruido@usc.es](mailto:patricia.alonso.ruido@usc.es)



**Noelia Soto iglesias\*\***  
Universidade de Santiago de Compostela  
[noelia.soto@rai.usc.es](mailto:noelia.soto@rai.usc.es)



**Alexandre Sotelino Losada\*\*\***  
Universidade de Santiago de Compostela  
[alexandre.sotelino@usc.es](mailto:alexandre.sotelino@usc.es)

## *Work on gender equality in Early Childhood Education from teacher training*

Recibido: 4 de abril de 2022 | Aprobado: 23 de mayo de 2022

### Resumen

La transmisión del sexismo y de los estereotipos de género que sustentan una realidad de desigualdad de género es una preocupación para la comunidad académica de todos los niveles educativos. Así, el objetivo de este estudio es analizar las percepciones, actitudes y comportamientos en materia de igualdad de género de un grupo de docentes de Educación Infantil. Mediante una metodología cualitativa se han realizado entrevistas en las que participaron 13 docentes del segundo ciclo de Educación Infantil de Galicia, con un rango de edad situado entre los 27 a los 52 años, siendo la media de 36.92 (SD = 8.06). Los resultados evidencian el compromiso docente con la igualdad de género tanto en relación a la formación, como respecto a llevar al aula actuaciones que generen igualdad, la necesidad de reconsiderar los estereotipos de género y promover prácticas igualitarias. Además, a través del discurso de las informantes se evidencia la existencia de situaciones de discriminación, sexismo y transmisión de roles y rasgos estereotipados en la etapa de Educación Infantil. La formación de los/as futuros/as docentes en materia de igualdad de

género no es cuestión baladí, sino una necesidad fundamental. En consecuencia, es urgente instalar esta temática en la formación de los/as futuros/as docentes.

**Palabras clave:** educación no sexista; formación; estereotipos de género; igualdad; Educación Infantil.

\* Profesora Ayudante Doctora de la Universidad de Santiago de Compostela. Grupo de Investigación ESCULCA-USC Facultade de Ciencias da Educación de la Universidade de Santiago de Compostela. Para contactar a la autora: [patricia.alonso.ruido@usc.es](mailto:patricia.alonso.ruido@usc.es)

\*\* Profesora de Educación Infantil por la Universidad de Santiago de Compostela. Facultade de Ciencias da Educación de la Universidade de Santiago de Compostela. Para contactar a la autora: [noelia.soto@rai.usc.es](mailto:noelia.soto@rai.usc.es)

\*\*\* Profesor Contratado Doctor de la Universidad de Santiago de Compostela. Grupo de Investigación ESCULCA-USC. Facultade de Ciencias da Educación de la Universidade de Santiago de Compostela. Para contactar al autor: [alexandre.sotelino@usc.es](mailto:alexandre.sotelino@usc.es)

## Abstract

*The transmission of sexism and gender stereotypes that sustain a reality of gender inequality is a concern for the academic community at all educational levels. Thus, the objective of this study is to analyze the perceptions, attitudes, and behaviors regarding gender equality of a group of Early Childhood Education teachers. Using a qualitative methodology, interviews were carried out with the participation of 13 teachers from the second cycle of Early Childhood Education in Galicia, with an age range between 27 and 52 years, with a mean of 36.92 (SD = 8.06). The results show the teacher's commitment to gender equality both in relation to training, and with respect to bringing actions that generate equality to the classroom, the need to reconsider gender stereotypes and promote egalitarian practices. In addition, through the discourse of the informants, the existence of situations of discrimination, sexism and transmission of stereotyped roles and traits in the Early Childhood Education stage is evident. The training of future teachers in the area of gender equality is not a trivial matter, but rather a fundamental necessity. Consequently, it is urgent to install this theme in the training of future teachers.*

**Keywords:** *non-sexist education; training; gender stereotypes; equality; Early Childhood Education.*

## Introducción

Los reconocimientos sociales y políticos en materia de igualdad de género, así como, el impulso del activismo feminista han generado en las últimas décadas cambios profundos en las sociedades occidentales. En el caso de España, el devenir histórico caracterizado por una fuerte impronta conservadora ha dificultado la articulación del discurso igualitario (Fernández, 2008), lo que ha derivado en un reconocimiento tardío de la emancipación de las mujeres. No obstante, superada la etapa de dictadura con fuertes limitaciones a la igualdad de género, el recorrido por la legislación democrática atestigua el dogma de la igualdad ante la ley. Así, los avances de los últimos años en materia de igualdad son una evidencia (Diz, 2021). Una tendencia de equidad se sitúa en línea a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Unión Europea, en concreto del 4, centrado en “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad”.

La normativa pedagógica no se queda al margen de esta realidad. Las diferentes leyes educativas españolas son prueba de la voluntad de asentar la igualdad de género en todas las etapas educativas (Bejarano et al., 2019). Las contribuciones en materia de educación transgreden las normas sociales de un modelo impuesto que situaba a las mujeres en el ostracismo pedagógico, sin un papel

más allá de las obligaciones familiares definidas para la *Sofía* de Rousseau (Alves, 2019). Sin embargo, esta realidad de igualdad formal no asegura la deconstrucción del sexismo a la luz de cómo la educación española continúa reproduciendo patrones androcéntricos (Subirats et al., 2013). Una situación particularmente relevante en el caso de los/as niños/as de Educación Infantil -de entre 3 y 6 años- que se encuentran en un momento de identificación e interiorización de su identidad sexual (Lameiras et al., 2013). Una identidad que se ancla en las realidades anatómicas para referirse al sexo, mientras que incluye en el género la dimensión simbólica (De Laurentis, 1987). De esta forma, el género es un constructo que van elaborando a través de un proceso dinámico de representación sustentado en las tradiciones, las costumbres o los valores (influencia sociocultural), roles, prácticas y discursos (influencia relacional) y creencias o estereotipos (influencia personal) (Crawford, 2006). Es decir, niños y niñas se construyen con base en la experiencia social que variará en función del marco social y cultural de referencia.

Este proceso de construcción implica que, una vez que los niños/as son capaces de discriminar las características y conductas que les son propias respecto a su género, van incorporándolas progresivamente para responder a lo que su entorno social espera de ellos/as en función de su marca

biológica (Lameiras et al., 2013). Sin embargo, ese proceso en el que toman consciencia de lo que implica su género no es aséptico. Simone de Beauvoir (1949) afirmaba que “no se nace mujer: se llega a serlo” (p. 87). Una frase que recoge con claridad cómo a través de los estereotipos de género las niñas y los niños aprenden qué roles deben desempeñar y qué rasgos les son propios.

Reconociendo la importancia del ambiente social en la infancia, el proceso de socialización continúa, hoy en día, operando bajo las tecnologías del género (De Laurentis, 1987). Así, a través de los estereotipos de género se describen e imponen cómo “deben ser” y cómo “deben comportarse” los niños y las niñas (Lameiras et al., 2013). Las dinámicas de socialización diferencial en el seno de las familias son visibles en la selección de la vestimenta, los juguetes, la decoración de las habitaciones, las actividades extraescolares, e, incluso, los roles laborales y domésticos desempeñados por los progenitores (Simón, 2010).

La educación no se encuentra al margen de esta realidad. El sistema global de socialización diferencial continúa jerarquizando a niñas y a niños también en los entornos educativos: los niños y las niñas ya a los 5 años juegan con juguetes diferentes según su sexo (Puerta y González, 2015). Una realidad que también evidencia diferencias en las actividades lúdicas: los juegos de las niñas giran en torno a lo doméstico, el cuidado o la belleza; mientras que de los niños juegan bajo el reflejo de dinámicas poder, competitividad e independencia (González y Rodríguez, 2020).

Es por esto que los espacios educativos como agentes de socialización clave tienen la responsabilidad de trabajar en y para la igualdad de género. La educación es la llave de prevención para la desigualdad entre mujeres/niñas y hombres/niños (Aragonés et al., 2020).

Y son los/as docentes, los/as encargados/as de implementar actividades que eduquen en y para una realidad más equitativa en materia de género.

En este sentido, algunas investigaciones evidenciaban hace más de cinco lustros los escasos conocimientos en materia de género del colectivo

docente (Freixas y Fuentes, 1997). Una situación que no se ha revertido en las generaciones actuales a la luz de diversos resultados que exponen la falta de formación docente en materia de coeducación o diversidad sexo-genérica ya en la etapa de educación primaria (Sánchez, 2021; Resa, 2021). De hecho, los antecedentes en esta materia informan de la falta de perspectiva de género en las instituciones que forman a los/as futuros/as docentes, tanto dentro de España como a nivel internacional (Matus et al., 2021; Miralles et al., 2020; Lahelma y Taino, 2019).

El análisis de género de las universidades españolas de Ballarín (2017) ayuda a visibilizar esta realidad indicando que la falta de compromiso en materia de formación todavía dificulta “que los futuros profesionales de los diversos niveles del sistema educativo se comprometan en la construcción de la escuela coeducativa” (p. 7). En consecuencia, no resulta extraño que los/as futuros/as docentes tengan poca conciencia sobre las desigualdades de género y expresen actitudes estereotipadas y creencias sexistas (Carretero y Nolasco, 2019; Fernández et al., 2021). Así, la formación inicial de maestros y maestras no elimina las actitudes sexistas en este colectivo (Cordón et al., 2019).

En el caso de la formación de los/as docentes de Educación Infantil, la tendencia se mantiene. A pesar de que los estudios sobre igualdad de género en la etapa de Educación Infantil se encuentran en una situación incipiente (ver Sáenz et al., 2019), los datos disponibles evidencian que la formación en igualdad de género está prácticamente ausente en los grados de Educación Infantil de nuestro país (González, 2017; Valdivieso et al., 2016). En consecuencia, es visible la necesidad de formar a los/as profesoras/es durante su etapa universitaria en cuestiones de género (Sánchez, 2021). La formación de los/as futuros/as docentes en materia de igualdad de género no es cuestión baladí, es una necesidad, fundamentalmente, porque les cuesta identificar situaciones de desigualdad más allá de las situaciones sexistas benevolentes (Pinedo et al., 2018). En consecuencia, es urgente instalar esta temática en los estudios de Educación.

En este contexto en el que los/as docentes tienen escasas oportunidades formativas en materia

de género, podría continuar perpetuándose el “currículum oculto” a través de los mensajes que se emiten sobre las conductas y actividades aceptadas y correctas para cada género, que son interiorizadas por los niños y las niñas de forma inconsciente (Stevens y Martell, 2019). Los y las educadores/as deben analizar sus intervenciones educativas en el aula para no transmitir ideas discriminatorias (García-Perales, 2012) y no prestar más atención a los niños como se ha puesto de manifiesto (Eliasson et al., 2016). Partiendo de esta realidad, es importante indagar en estas cuestiones desde la voz del profesorado. Así, el objetivo de este estudio es analizar las percepciones, actitudes y comportamientos en materia de igualdad de género de un grupo de docentes de Educación Infantil.

## Metodología

### Participantes

Han participado en la investigación un total de 13 docentes del segundo ciclo de Educación Infantil de centros educativos de la Comunidad Autónoma de Galicia. Todas las informantes son mujeres con un rango de edad que va desde los 27 a los 52 años, siendo la media de 36.92 (SD = 8.06).

### Instrumento

En este estudio se recurre a una metodología cualitativa a través de entrevistas, con el objetivo de entender, describir y explicar la realidad desde las propias palabras y expresiones de los/as protagonistas (Kvale, 2011). Así, se elaboró *ad hoc* un guion de preguntas de carácter semiestructurado que versaban sobre: i. El sexismo y los estereotipos de género (ej. ¿Crees que es necesario cuestionar los roles y rasgos asignados a cada género entre el alumnado de Educación Infantil?); ii. La formación en igualdad de género (ej. ¿Consideras necesaria la formación docente en materia de igualdad de género?); iii. El uso del lenguaje no sexista (ej. Durante tu práctica docente, ¿utilizas el masculino genérico?); y iv. Los comportamientos para la igualdad de género (ej. ¿Utilizas recursos educativos para trabajar la igualdad de género y la no discriminación?).

## Procedimiento y análisis de datos

A través de un muestreo por bola de nieve, en cadena o por redes (Hernández-Sampieri, et al., 2010) se seleccionaron las participantes clave para la investigación. Una vez obtenida su aceptación para participar en el estudio (consentimiento informado), se les preguntó a las docentes si conocían a otras personas para incorporar al estudio. De esta forma, la incorporación de informantes fue progresiva. La recogida de información se realizó durante los meses de febrero y abril de 2021.

Al inicio de las entrevistas se proporcionó una explicación completa sobre el objetivo del estudio; el carácter voluntario, anónimo y confidencial de la entrevista; la posibilidad de dejar de responder en cualquier momento; y la posibilidad de compartir con la comunidad científica los resultados. Además, se les indicó la información legal relativa a la protección de datos. Así, se obtuvo el consentimiento informado de todas las participantes que no recibieron ningún tipo de compensación por participar en las entrevistas.

Para la gestión de la información, todas las respuestas fueron reorganizadas en un mismo documento, respetando la literalidad de cada una de las informantes. Posteriormente, los números de línea fueron incorporados al documento de forma que, cada respuesta se asocia con un número concreto. En este sentido, la codificación utilizada fue: P (participante), seguido del número de informante concreto y l. (línea del fragmento en el documento de análisis).

Para el análisis de contenido se ha utilizado el programa informático Excel, que permite gestionar grandes cantidades de información y establecer diferentes categorías (Bree et al., 2014; Bree y Gallagher, 2016). El uso de este software ha permitido el trabajo simultáneo de investigadores/as, es decir, a través de un proceso de triangulación (ver Okuda y Gómez, 2005) se ha gestionado el tratamiento de la información recogida y su codificación.

Así, se ha llevado a cabo el análisis de contenido naturalista a partir de las palabras y expresiones de las entrevistadas con base en cinco reglas:

exhaustividad, exclusividad, semi-inducción, pertinencia de la categoría y objetividad (Bardin, 1986; Magalhães et al., 2011). Del análisis de contenido emergen cuatro categorías de primer nivel: i. Formación en igualdad de género; ii. Percepciones en torno a la igualdad de género; iii. Evidencias de sexismo en los centros educativos; e iv. Intervención docente en materia de igualdad de género. Además, dentro de estas se revelan categorías de segundo y tercer nivel de profundidad (ver Tabla 1).

**Tabla 1:**

*Categorías de primer y segundo nivel de profundidad en el análisis*

Categoría primaria	Categoría de segundo nivel
Formación en igualdad de género	Actitudes hacia la formación en igualdad de género Compromiso docente con la formación en igualdad de género Oportunidades formativas en igualdad de género
Percepciones en torno a la igualdad de género	Reconsideración de los estereotipos de género Mujeres referentes en la educación escolar Prácticas en igualdad de género en los centros educativos Influencia familiar y social en la educación sexista de los/as niños y niñas
Evidencias de sexismo en los centros educativos	Comportamientos estereotipados en el aula Comentarios sexistas en los centros educativos Situaciones discriminatorias en el ámbito escolar
Intervención docente en materia de igualdad de género	Estrategias docentes utilizadas para trabajar la igualdad de género en el aula Lenguaje no sexista en las dinámicas educativas

## Resultados

Se presentan, a continuación, las categorías de primer nivel de profundidad y las subcategorías, ofreciendo citas textuales con el objetivo de visibilizar las conclusiones del estudio.

### Formación en igualdad de género

La primera categoría principal de la entrevista, referida a la formación en igualdad de género del

profesorado de Educación Infantil, abarca tres categorías de segundo nivel de profundidad que se analizan a continuación.

### Actitudes hacia la formación en igualdad de género

Las docentes, de forma unánime, demuestran actitudes positivas hacia la formación en igualdad considerando que es fundamental e incluso expresando que debería ser obligatoria. Entre sus justificaciones aluden la importancia de este tipo de recursos para el colectivo docente.

“Es primordial” (P9, l.325).

“La coeducación en los centros educativos se debería llevar a cabo de forma obligatoria” (P9, l.325).

“Creo que debemos tener recursos” (P7, l.323).

### Compromiso docente con la formación en igualdad de género

El discurso de la mayoría de las entrevistadas (n=8) evidencia que el compromiso docente con la formación en igualdad de género es mayor entre las profesoras, indicando que esta realidad viene determinada por la feminización de la profesión docente. En un caso, a pesar de admitir que son ellas las más implicadas, se apunta que los hombres están cada vez más participativos con la formación en igualdad de género.

“Pienso que existe mayor participación y compromiso por parte de las maestras.” (P1, l.338).

“La diferencia de número entre maestras y maestros es más abultada, obviamente esto repercute en el número de personas implicadas” (P13, l.355-356).

“Hay una mayor participación por parte de las maestras, pero los maestros son cada vez más participativos” (P6, l.343-345).

Por el contrario, cuatro profesoras indican que el compromiso docente con la formación en igualdad de género no está determinado por el género del/la

docente, sino que depende de la persona o que es algo ya presente de por sí en los centros educativos.

“Creo que eso va con la persona” (P7, l.346).

“Pienso que cada vez más. El tema de la igualdad está muy inmerso en las aulas, y que nuestra programación y nuestro trabajo así debe ser” (P10, l.350-351).

Además, una de las docentes indica no saber si son los profesores o las profesoras los más implicados en materia de igualdad de género.

### Oportunidades formativas en igualdad de género

Las expresiones de las entrevistadas ponen de manifiesto las pocas oportunidades que los centros educativos ofrecen para formarse en materia de igualdad de género. De hecho, solo cuatro docentes admiten tener acceso a actividades formativas en materia de igualdad.

“Están incluidos en el plan de acción tutorial” (P4, l.301).

“Sí, hemos trabajado en conjunto en proyectos de trabajo sobre la igualdad de género” (P6, l.303-304).

En este sentido, la amplia mayoría de las informantes (n=9) afirma que su centro educativo no tiene una oferta formativa en igualdad de género. Con todo, explican que tienen la posibilidad de participar en los cursos de formación ofertados por los organismos competentes.

“En mi centro en concreto no, pero todo el profesorado puede anotarse a cursos que propone la Xunta de Galicia en la Red Platega<sup>1</sup> o por diferentes CFR<sup>2</sup>, ya que hay variedad de centros con esta temática” (P1, l.296-298).

“La formación que se ofrece sobre igualdad normalmente viene por el CAFI (Centro de Recursos del Profesorado)” (P10, l.309-310).

### Percepciones en torno a la igualdad de género

En esta segunda categoría primaria se han analizado las percepciones en torno a la igualdad de género, identificándose cuatro categorías secundarias.

#### Reconsideración de los estereotipos de género

Una percepción común de la mayoría del profesorado entrevistado (n=9) es la necesidad de cuestionar las características y conductas estereotípicamente asignadas a cada uno de los géneros. Entre sus argumentos destacan la importancia de una educación para la igualdad de género desde edades tempranas, a pesar de que los estereotipos de género todavía sean visibles entre las familias.

“Se debería dejar de emitir este tipo de comentarios y debemos educar en la igualdad sexual” (P8, l.28-29).

“Deberíamos desde pequeños intentar cambiar estos estereotipos, o mejor aún, no ayudar a que existan” (P1, l.17-18).

“Es muy necesario desde la primera etapa de Infantil cuestionar y descartar estos estereotipos ya que es precisamente cuando empiezan a tenerlos” (P9, l.30-31).

“Por supuesto. Aunque se encuentra con frecuencia este pensamiento entre las familias del alumnado” (P6, l.24).

Contrariamente, tres docentes expresan abiertamente que no es necesario cuestionar los estereotipos de género en el alumnado de educación infantil.

“No es necesario cuestionarlos” (P2, l.19)

#### Mujeres referentes en la educación escolar

La tendencia del discurso de las entrevistadas (n=10) pone de relieve la importancia de promover a mujeres como referentes en la educación escolar, tanto en las fechas señaladas como en el día a día. Aluden que es fundamental deconstruir las visiones

1 Platega = Plataforma de Teleformación gallega.

2 CFR = Centro de Formación y Recursos.

que asignan las profesiones en función de los roles de género.

“Siempre les digo que pueden ser lo que quieran. No hay profesiones de hombres o de mujeres” (P4, l.143-144).

“Y tenemos fechas señaladas que nos favorecen este tipo de actuaciones como el 8 de marzo. Pero en nuestro día a día debemos cuidar este aspecto llevando al aula a profesionales de ambos sexos, cuidando que en los cuentos se fomente ese aspecto, etc” (P6, l.147-149).

En este sentido, admiten observar una evolución en el alumnado hacia la elección de profesiones que fueron tradicionalmente asignadas en uno u otro género, especialmente en las niñas.

“Aunque tengo que decir que cada vez encuentro niñas que quieren ser bombera, policía... y niños que quieren ser profesores...” (P12, l.160-161).

Contrariamente, un grupo de tres profesoras indica que no es necesario ofrecer referentes a las niñas porque en la etapa de educación infantil todavía no es visible la impronta sexista.

“Esas cuestiones son más visibles en el alumnado de Educación Primaria que en el de Educación Infantil” (P2, l.138-139).

“No me parece que la respuesta a esta pregunta, en alumnado de educación infantil, sea relevante” (P13, l.162-163).

### Prácticas en igualdad de género en los centros educativos

Acerca del desempeño de prácticas en igualdad de género en los centros educativos, la mayoría de las participantes (n=8) admite observar el traslado de los valores de igualdad de género a la realidad educativa.

“Sí, sobre todo en los centros de educación infantil y primaria” (P6, l.460).

“Sí, se pone en práctica” (P8, l.465).

Paralelamente, cinco docentes consideran que se está observando una evolución al intentar trabajar cuestiones relacionadas con la igualdad de género y

alegan que las nuevas generaciones serán quienes faciliten mejoras.

“Sí, las nuevas generaciones creo que van a cambiar y mejorar las cosas” (P1, l.454-455).

“Creo que cada vez estamos más sensibilizados” (P7, l.464).

“Se está intentando” (P9, l.466).

En este sentido, de forma general las docentes no perciben dificultades para llevar a cabo actividades que fomenten la igualdad de género en el aula.

“De momento no he encontrado ninguna dificultad” (P5, l.459).

“No he encontrado hasta ahora esa dificultad (la educación actual versa a partir de un principio de igualdad)” (P10, l.467-468).

“Yo nunca tuve dificultades” (P4, l.458).

Sin embargo, algunas de las entrevistadas admiten que las dificultades con las que se han encontrado han venido de docentes de edades avanzadas, las familias e, incluso, por la falta de tiempo. Además, una profesora explica que entre los niños y las niñas nunca ha tenido problemas para desarrollar tareas que fomenten la igualdad de género.

“Aunque para los docentes con más edad es más costoso” (P1, l.454).

“Las dificultades con las que me puedo encontrar vienen dadas por las familias, espejo de la sociedad en la que vivimos. Sin embargo, nunca tuve ningún obstáculo que me impidiese avanzar en este aspecto con los/as niños/as” (P6, l.461-463).

### Influencia familiar y social en la educación sexista de los/as niños y niñas

Las afirmaciones de las docentes señalan a las familias como las principales responsables de la educación sexista. Explican que los familiares de los niños y las niñas son los primeros en mostrar conductas discriminatorias y emitir comentarios estereotipados sobre el juego y los juguetes, sin tener en consideración su peso en la educación. En algún caso, incluso señalan la influencia de hermanos

mayores en la asunción de comportamientos estereotipados.

“Sobre todo en lo referente a colores, juguetes...” (P5, l.46).

“La familia influye en ese tipo de conductas, siendo los primeros que emiten comentarios y actúan de manera discriminatoria” (P8, l.49-50).

“Las familias, pienso que, en la mayoría de los casos y en la actualidad no presta atención a la asunción de estas conductas” (P11, l.56-57).

“En algunos casos se nota la influencia de la familia, sobre todo hermanos mayores” (P9, l.53-54).

A su vez, cuatro entrevistadas añaden que la responsabilidad de la perpetuación y normalización de conductas discriminatorias recae en el ambiente social en el que están inmersos/as los/as niños/as.

“Y esto por supuesto viene dado por la influencia del ambiente social en el que están inmersos los/as niños/as” (P1, l.39-40).

“Y supongo que son conductas que ven en la sociedad en general” (P4, l.45-46).

“Cuando las personas adultas normalizamos la situación, los niños y niñas también” (P13, l.127-128).

### Evidencias de sexismo en los centros educativos

La tercera categoría principal referente a las evidencias de estereotipos de género y sexismo presenciados por las docentes en sus aulas abarca tres subcategorías referidas a los estereotipos de género, el sexismo y situaciones de discriminación de género.

### Comportamientos estereotipados en el aula

La experiencia de la mayoría de las docentes (n=8) revela que los/as niños/as en la etapa de infantil no reproducen un modelo estereotipado. Las docentes explican que a edades tan tempranas no es visible la impronta de los estereotipos de género e, incluso, muestran conductas que materializan roles de género intercambiados. De hecho, tan

solo dos participantes admiten haber presenciado comportamientos de este tipo entre el alumnado de infantil.

“En la educación infantil, este tipo de comportamiento hacia el juego aún no es muy apreciado, pero se hace más frecuente a medida que el niño es mayor” (P6, l.83-84).

“Con la edad de 3 años (y tras mi experiencia impartiendo docencia a alumnado de estas características) puedo afirmar que tan pequeños no tienen preferencias por los juegos. A medida que van subiendo los cursos sí que se van dando preferencias por niños coches y niñas cocina” (P1, l.68-71).

“Siempre hay niños dispuestos a pintar los labios y niñas dispuestas a vestir corbata cuando el clima es natural y espontáneo” (P5, l.114-116).

En la misma dirección, dos informantes apuntan que a pesar de que depende del niño/a cada vez las diferencias son menores.

“Depende mucho de los/as niños/as, pero cada vez más esas cosas no se notan” (P5, l.82).

### Comentarios sexistas en los centros educativos

Las vivencias de las docentes entrevistadas (n=6) apuntan que los comentarios sexistas en el ámbito escolar son todavía una realidad, tanto por parte del profesorado y las familias como entre el alumnado.

“Entre el alumnado hace dos semanas: un niño vino con las uñas pintadas y otro le dijo que su papá le dice que eso es de niñas. Entre los padres tuve que escuchar que su niño no podía jugar a las cocinas ni con el carrito del bebé que eso era de niñas. Es muy habitual escuchar comentarios machistas, pues aún vivimos en una sociedad muy machista” (P10, l.202-205).

“Sí por supuesto. De compañeros de más avanzada edad y compañeras que trabajan de una forma más tradicional” (P1, l.191-192).

“A veces, siempre por adultos” (P2, l.193).

“Cada vez menos y en todo caso encuentro estos comentarios más entre las familias que entre el profesorado o los estudiantes” (P6, l.197-198).

Contrariamente, siete docentes indican que no han escuchado comentarios de este tipo en el ámbito escolar.

“Hasta el momento no” (P9, l.201).

### Situaciones discriminatorias en el ámbito escolar

Mayoritariamente (n=9) las docentes entrevistadas han vivido en los centros educativos situaciones de discriminación de género, especialmente comportamientos y comentarios.

“Sí, en muchas ocasiones” (P8, l.49).

“Esos comentarios nunca provienen de niños y niñas, sino de familias” (P2, l.42).

“Sí, comentarios como que “los niños son más fuertes que las niñas” o que “las niñas no juegan al fútbol y los niños sí” o “no le quiero pedir perdón porque es un niño y las niñas son más buenas”. Presencé muchas conductas de discriminación hacia ambos géneros” (P9, l.51-53).

Paralelamente, algunas profesoras admiten que no han presenciado este tipo de situaciones, aludiendo de nuevo que el alumnado de la etapa de Educación Infantil es todavía muy pequeño para perpetrar conductas discriminatorias.

“Nunca se ha dado el caso” (P7, l.48).

“Mi alumnado de 3 años es pequeño para ya tener estos estereotipos interiorizados. En cursos superiores sí que se van dando este tipo de situaciones” (P1, l.38-40).

### Intervención docente en materia de igualdad de género

En la última categoría primaria referida a la intervención docente en materia de igualdad de género, se han identificado dos categorías de segundo nivel de profundidad referidas a las estrategias docentes utilizadas para trabajar la igualdad de género en el aula y el uso del lenguaje no sexista en las dinámicas educativas.

### Estrategias docentes utilizadas para trabajar la igualdad de género en el aula

En lo relativo a las estrategias docentes utilizadas para trabajar la igualdad de género en el aula, emergen diferentes subcategorías que abarcan las actuaciones generales implementadas por las docentes, así como otras más específicas referidas al uso de la literatura tradicional con perspectiva de género, la revisión de los materiales utilizados en el aula y el uso de otros materiales didácticos que fomenten la igualdad de género.

En primer lugar, más de la mitad de las informantes (n=8) afirman implementar actuaciones generales para trabajar la igualdad de género, trabajándolo de forma transversal en las diferentes actividades, de forma lúdica y adaptándose a la edad de los/as niños/as. Son varias las docentes que utilizan los momentos de juego como estrategia clave para generar comportamientos igualitarios entre lo/as niños/as de la etapa de infantil.

“Intento que sean temas que se traten siempre de manera transversal” (P2, l.407).

“Yo siempre mezclo juegos en el aula de manera que no doy pie a que exista esta diferencia de juegos, si siempre fuera así, nunca existirían estos estereotipos...” (P1, l.72-74).

“La intervención se basa en favorecer la igualdad y la libre elección de juegos. Por ejemplo, propongo una situación en la que todos tenemos que ir al taller, a las cocinas...” (P3, l.78-79).

“El empleo de esquinas donde haya alguno de los roles y que tengan que jugar en ese (Ej: Grupo A, todos/as a la cocina, grupo B, todos/las a los coches...)” (P12, l. 94-95).

No obstante, una docente explica que en esta primera etapa no es necesario trabajar específicamente la igualdad de género, porque es algo que emerge de forma espontánea entre los/as más pequeños/as.

“En infantil la igualdad resulta bastante espontánea entre los/as niños/as, así que, si la maestra o maestro es igual de natural y espontáneo que sus alumnos/as, no es necesario incorporarla apenas, surge de manera fluida. Desde el momento en que trato a mi alumnado de igual forma indiferentemente de su sexo, ya estoy incorporando este principio. No es algo en el que haya que hacer esfuerzos, simplemente hay que ser naturales” (P6, l.413-417).

La segunda subcategoría hace referencia al uso de la literatura tradicional con perspectiva de género, no existe una tendencia dominante entre las entrevistadas. Por un lado, algunas docentes no utilizan este tipo de cuentos, bien porque rechazan la carga androcéntrica presente habitualmente en la literatura tradicional o porque recurren a otros cuentos más recientes.

“No, uso cuentos un poquito más actuales” (P2, l.218).

“No trabajo cuentos de princesas” (P9, l.231).

“Aunque formaron parte de nuestra infancia, hoy, viendo esos cuentos con los ojos de una mujer adulta, veo en ellos una importante carga sexista. Mi labor como docente no se identifica con lo que en ellos se transmite, sería incoherente por mi parte usarlos en el aula” (P6, l.225-228).

Por otro lado, otro grupo de profesoras admiten que sí utilizan la literatura tradicional como recurso educativo por su valor literario. No obstante, en algunos casos, modifican los cuentos variando el enfoque o centrándose en la parte más negativa para trabajarla con el alumnado.

“El valor de los cuentos clásicos y tradicionales está en la calidad literaria, reflejan una época y una sociedad que hay que mostrar tal como era, por no hablar de la conexión con la psique infantil, no deben de modificarse ni adaptarse” (P13, l.243-245).

“Pero los que no me gustan mucho intentamos trabajarlos entre todos buscando una mejor versión del cuento. No idealizando tanto las

princesas, no siempre teniendo que escapar de un lobo que mete miedo...trabajamos esto” (P1, l.215-217).

“Trabajamos el cuento de Caperucita Roja enfocándonos en el personaje del lobo” (P9, l.231-232).

“Por eso, cuando leo el cuento siempre les hago algún cambio en las historias o a partir de ellas razono con ellos/ellas ciertos aspectos que son negativos” (P12, l.240-242).

En tercer lugar, respecto a la revisión de los materiales utilizados en el aula, prácticamente la unanimidad de las docentes expresa que habitualmente revisan la carga sexista de los materiales académicos, así como aquellos que pueden reflejar comportamientos estereotipados y/o discriminatorios. De esta manera, seleccionan los materiales que favorecen la igualdad de género.

“Sí, por supuesto que los reviso” (P1, l. 252).

“Procuró emplear materiales favorecedores de la igualdad de centro y fomentar la coeducación” (P7, l.258-259).

“Generalmente uso material de uso social, dirigido a la sociedad en general y no solo a alumnado infantil, sí que reviso este tipo de contenido” (P13, l.267-268).

Por el contrario, una de las participantes afirma no revisar especialmente el contenido del lenguaje que se usa en los recursos educativos.

“Sí y no, le presto menos atención al lenguaje que a lo demás” (P3, l.254).

Por último, en lo referido al uso de otros materiales didácticos que fomenten la igualdad de género, todas las informantes admiten utilizar materiales didácticos que fomentan la igualdad entre géneros. En su discurso destacan el uso de juegos de intercambio de roles, los relatos o los cortos audiovisuales que invitan a la reflexión y la educación igualitaria.

“En educación infantil se trabaja mucho con los rincones. Los roles sociales se intercambian mucho, ya que tenemos el rincón del juego

simbólico (donde tanto niños como niñas juegan con la cocinita, con el supermercado, con los disfraces...) o en el rincón de las construcciones. Socialmente esos roles están muy arraigados, pero en los niños y niñas aún no” (P10, l.284-288).

“Cortos de Pixar” (P13, l.291).

“Cuentos, cortos audiovisuales y recursos elaborados en el aula” (P9, l.283).

Para seleccionar este tipo de materiales, prestan especial atención a los colores y las imágenes con las que se pueda identificar la diversidad del alumnado.

“Procuro que las imágenes sean de ambos sexos, uso de todos los colores, libros que permitan la crítica, relatos propios cara la igualdad...” (P3, l.273-274).

### Lenguaje no sexista en las dinámicas educativas

La utilización de un lenguaje no sexista está generalizada entre algunas de las docentes (n=8) que evidencian actitudes positivas hacia el uso de formas de expresión de género neutrales tanto en los documentos escritos como en su oralidad.

“Siempre uso de manera oral tanto masculino cómo femenino, cuando están todos juntos/as. En la forma escrito uso formas neutrales: alumnado, docente, familias...” (P1, l. 169-170).

“En la elaboración de escritos siempre hago uso de ambos sexos o busco palabras que engloben a ambos sexos como familias, alumnado, profesorado...” (P6, l. 176-178).

No obstante, un grupo de docentes (n=6) admite utilizar en mayor medida un lenguaje no inclusivo a pesar de que intentan cambiar hacia un lenguaje menos sexista.

“En la oral sí que el empleo algo más. En la escritura no” (P5, l. 175).

“Sí, inconscientemente, pero cada vez intento controlarlo más” (P9, l. 181).

## Discusión

Este estudio ha permitido indagar en las percepciones, actitudes y comportamientos ante la igualdad de género desde la voz de un grupo de docentes de Educación Infantil. Han surgido varios hallazgos relevantes en los argumentos de las participantes. En primer lugar, se evidencia el compromiso de las docentes con los valores igualitarios. En general, las entrevistadas muestran actitudes positivas hacia la formación en materia de igualdad de género. Así, a pesar de que se ha mostrado la falta de sensibilización del profesorado en materia de igualdad de género (Rebollo et al., 2011), las docentes de nuestro estudio expresan abiertamente la necesidad de reconsiderar los estereotipos y comprometerse con la igualdad de género. No obstante, a través de sus palabras se evidencian las escasas oportunidades formativas en esta temática. Una conclusión preocupante que ha sido denunciada con anterioridad por otras investigaciones (Ballarín, 2017; Matus et al., 2021; Miralles et al., 2020; Lahelma y Taino, 2019).

En este sentido, a pesar de la falta de perspectiva de género en los grados universitarios en los que se han formado los/as docentes actuales en España (Miralles et al., 2020) y de la fuerte presencia de actitudes estereotipadas entre el los/as futuros/as docentes (Carretero y Nolasco, 2019) la sensibilidad de nuestras informantes hacia este tipo de cuestiones es una realidad. Lo cierto es que las participantes tratan de utilizar diferentes estrategias para generar igualdad en el aula revisando los materiales o modificando los cuentos tradicionales. Unas conclusiones que se sitúan en la línea de trabajos anteriores (Aristizabal et al., 2017; León y López, 2013). La literatura y el juego se han mostrado especialmente útiles para trabajar la igualdad de género en la etapa de Infantil (Moya, 2008; Padial et al., 2017). Así, el ejercicio de reflexión y revisión de las docentes entrevistadas es clave para trabajar la igualdad de género en el día a día de los y las más pequeñas.

No obstante, estas actuaciones individuales no parecen ser suficientes. Las conclusiones de Subirats et al. (2013) ponen de manifiesto la existencia de dinámicas discriminatorias relacionadas con el currículo oculto y la cultura legítima. En este

sentido, las informantes admiten haber presenciado situaciones abiertamente hostiles y discriminatorias. Un resultado en la línea de lo identificado por Rebollo et al. (2011) señalaba cómo las situaciones abiertamente discriminatorias sí son identificadas, mientras que las conductas más benevolentes continúan siendo más difíciles de detectar por el colectivo docente. Esto puede estar relacionado con el hecho de que nuestras informantes expresen que los/as niños/as en la etapa de infantil no reproducen un modelo estereotipado. Puede que no identifiquen correctamente esta situación, ya que los/as niños/as demuestran comportamientos estereotipados ya entre los 3 y los 5 años tal y como ha sido apuntado en una reciente revisión sistemática (King et al., 2021).

Paralelamente, a pesar de los esfuerzos de las docentes entrevistadas por generar igualdad con sus intervenciones pedagógicas, parece que todavía se muestran actitudes sexistas en el aula en lo relativo al uso del lenguaje sexista en la comunicación oral con lo/as discentes que invisibiliza al género femenino. A pesar de la importancia del lenguaje en la “representación de la realidad aprendida” por el alumnado (Rodríguez y Peláez, 2018, p.31), especialmente en niños/as de edades tan tempranas, esta tesis evidencia la carga androcéntrica todavía imperante en la educación española (Subirats et al., 2013).

Se ha puesto de manifiesto que la influencia del colectivo docente es la más efectiva para promocionar rasgos de personalidad menos estereotipados (Rodríguez et al., 2010). Los/as docentes deben dejar de ser la “correa de transmisión” (Rodríguez, 1999, p.192) del sexismo y ser la pieza clave en la deconstrucción de la impronta patriarcal en las instituciones educativas. El argumentario de las docentes entrevistadas pone de manifiesto una realidad especialmente relevante en el estudio de la educación en igualdad: el colectivo docente está sensibilizado en materia de igualdad de género. Pese a la evidente impronta sexista que todavía es visible en nuestro país, nuestras participantes ponen de relieve que el cambio es ya una realidad en las dinámicas docentes en los centros educativos. Es necesario comentar que, a pesar de la importancia de los resultados de esta investigación, deben ser comentadas algunas

limitaciones. Sería fundamental dar un paso más en el estudio de la impronta de la igualdad de género en la etapa de Educación Infantil a través de investigaciones cuantitativas. A pesar de que las informantes entrevistadas han ofrecido un punto de vista fundamental para el estudio de la igualdad de género en Educación Infantil, puede que las docentes que han participado sean aquellas que más interés/sensibilidad demuestran hacia esta realidad. Una cuestión que debe ser tenida en cuenta a la hora de valorar los resultados. Además, a pesar de la evidente feminización de la profesión docente, sería interesante que estudios futuros incluyeran hombres en la muestra de estudio con el fin de indagar en las diferencias en función al género.

En definitiva, los resultados que aquí se presentan plantean la urgencia de proporcionar al profesorado más y mejores espacios de formación en materia de igualdad de género. El colectivo docente debe disponer de las herramientas formativas necesarias para desarrollar una educación no sexista. Esto pasa por revisar los planes formativos de los grados universitarios de Ciencias de la Educación, pero especialmente, la formación de los/as futuros/as docentes de la etapa de Educación Infantil y Primaria. La universidad tiene el deber y el compromiso de otorgar las competencias necesarias para una mirada educativa de género, que ayude a los/as docentes a detectar los estereotipos de género, intervenir en las situaciones sexistas y generar espacios pedagógicos verdaderamente equitativos. Porque, a pesar de que es tarea de todos y todas construir una sociedad más justa, equitativa e igualitaria en materia de género, los/as docentes tienen(tenemos) en nuestras manos el poder de generar el verdadero cambio social. Para ello deben proporcionarse las suficientes herramientas formativas, tanto en la etapa de formación inicial como a lo largo del desempeño profesional docente.

Construir un futuro más igualitario debe ser el faro guía de todas las actuaciones docentes en cualquier etapa educativa. Sin embargo, esto es especialmente relevante en la etapa de Infantil para que la configuración de la identidad de género no siga marcada por los estereotipos de género y el sexismo.

## Referencias bibliográficas

- Alves, W. A. (2019). A questão da mulher em Rousseau e as críticas de Mary Wollstonecraft. *Ethic@-An international Journal for Moral Philosophy*, 18(3), 357-380. <http://orcid.org/0000-0001-5654-7193>
- Aragonés, M., Rosser, A. y Gil, D. (2020). Coeducation and gender equality in education systems: A scoping review. *Children and Youth Services Review*, 111, 104837. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104837>
- Aristizabal, P., Gomez, A., Ugalde, A. I. y Lasarte, G. (2017). La mirada coeducativa en la formación del profesorado. *Revista Complutense De Educación*, 29(1), 79- https://doi.org/95.10.5209/RCED.52031
- Ballarín, P. (2017). ¿Se enseña coeducación en la universidad? *Atlánticas, Revista Internacional de Estudios Feministas*, 2(1), 7-31. <https://doi.org/10.17979/arief.2017.2.1.1865>
- Bardin, L. (1986). *Análisis de contenido*. Akal.
- Bejarano, M. T., Martínez, I. y Blanco, M. (2019). Coeducar hoy: Reflexiones desde las pedagogías feministas para la despatriarcalización del currículum. *Tendencias Pedagógicas*, 34, 37-50. <https://doi.org/10.15366/tp2019.34.004>
- Bree, R. T. y Gallagher, G. (2016). Using Microsoft Excel to code and thematically analyse qualitative data: a simple, cost-effective approach. *All Ireland Journal of Higher Education*, 8(2), 2811- 28114.
- Bree, R. T., Dunne, K., Brereton, B., Gallagher, G. y Dallat, J. (2014). Engaging learning and addressing over-assessment in the Science laboratory: solving a pervasive problem. *The All Ireland Journal of Teaching and Learning in Higher Education (AISHE-J)*, 6(3), 2061-20636.
- Carretero, R. y Nolasco, A. (2019). Sexismo y formación inicial del profesorado. *Educar*, 55(1), 293-310. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.903>
- Cordón, S., Gutiérrez, P. y Cubo, S. (2019). Development of sexist attitudes in primary school teachers during their initial teacher training. *Women's Studies International Forum*, 72, 32-39. <https://doi.org/10.1016/j.wsif.2018.11.005>
- Crawford, M. (2006). *Transformations. Women, Gender and Psychology*. McGraw-Hill.
- De Beauvoir, S. (1949). *El segundo sexo*. Cátedra.
- De Laurentis, T. (1987). *Technologies of Gender. Essays on Theory, Film and Fiction*. Indiana University Press.
- Diz, M<sup>a</sup>. J. (2021). La perspectiva de género en instituciones de formación. Propuestas para la orientación profesional. *Cuaderno De Pedagogía Universitaria*, 18(36), 115-127.
- Eliasson, N., Sørensen, H. y Karlsson, K. G. (2016). Teacher-student interaction in contemporary science classrooms: Is participation still a question of gender? *International Journal of Science Education*, 38(10), 1655-1672. <https://doi.org/10.1080/09500693.2016.1213457>
- Fernández, M. E. (2008). Historia de las mujeres en España: historia de una conquista. *La aljaba*, 12, 11-20.
- Fernández, P., Jaureguizar, J. y Idoiaga, N. (2021). Representaciones sobre sexismo en Educación Superior y Formación Profesional. *Educación XX1*, 24(2), 421-440. <https://doi.org/10.5944/educXX1.28225>
- Freixas, A. y Fuentes, M. (1997). Haciendo visible el género en el aula: clima de clase y acción del profesorado. *Cultura y Educación*, 8, 13-25. <https://doi.org/10.1174/113564097760624720>

- García-Perales, R. (2012). La educación desde la perspectiva de género. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (27), 1-18.
- González, E. M. 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](https://doi.org/10.7179/PSRI_2020.36.08)
- González, E. M. y Rodríguez, Y. (2020). Gender stereotypes in childhood. *Pedagogía Social*, 36, 125-138. [https://doi.org/10.7179/PSRI\\_2020.36.08](https://doi.org/10.7179/PSRI_2020.36.08)
- González, T. (2017). Políticas educativas igualitarias en España. La igualdad de género en los estudios de magisterio. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(2). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.2764>
- Hernández-Sampieri, S. R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill.
- King, T. L., Scovelle, A. J., Meehl, A., Milner, A. J. y Priest, N. (2021). Gender stereotypes and biases in early childhood: A systematic review. *Australasian Journal of Early Childhood*, 46(2), 112-125. <https://doi.org/10.1177/1836939121999849>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Lahelma, E. y Tainio, L. (2019). The long mission towards gender equality in teacher education: Reflections from a national project in Finland. *Nordic Studies in Education*, 39(1), 69-84. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-2019-01-06>
- Lameiras, M., Carrera, M. V. y Rodríguez, Y. (2013). *Sexualidad y salud: el estudio de la sexualidad humana desde una perspectiva de género*. Servizo de Publicacións da Universidade de Vigo.
- León, C. D. y López, M. (2013). Percepción del profesorado en la implementación del Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación. Profesorado. *Revista de Curriculum y formación del Profesorado*, 17(2), 401-419.
- Magalhães, M. J., Morais, C. y Rodríguez, Y. (2011). Organização e funcionamento duma casa de abrigo de solidariedade social. *Psicologia & Sociedade*, 23(3), 598-607.
- Matus, C., Cornejo, M. y Castillo, F. (2021). La perspectiva de género en la formación inicial docente en la educación física chilena. *Retos*, 40, 326-335.
- Miralles, C., Cardona, M. C. y Chiner, E. (2020). La perspectiva de género en la formación inicial docente: estudio descriptivo de las percepciones del alumnado. *Educación XX1*, 23(2), 231-257. <https://doi.org/10.5944/educXX1.23899>
- Moya, M. G. (2008). Pinceladas para la igualdad de género en Educación Infantil. *Caleidoscopio, Revista digital de contenidos educativos*, 1, 131-137.
- Okuda, M. y Gómez, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista colombiana de psiquiatría*, 34(1), 118-124.
- Padial, R., Moreno, R., Linares, M., Zurita, F., San Román, S., Espejo, T. y Muros, J. J. (2017). Rompiendo estereotipos. Jugar para educar en igualdad y corresponsabilidad en la etapa de infantil. *Trances: Transmisión del conocimiento educativo y de la salud*, 9(1), 387-404.
- Pinedo, R., Arroyo, M. J. y Berzosa, I. (2018). Género y educación: detección de situaciones de desigualdad de género en contextos educativos. *Contextos Educativos*, 21, 35-51.
- Puerta, S. y González, E. M. (2015). Reproducción de los estereotipos de género en Educación Infantil a través de los juegos y juguetes. *Investigación En La Escuela*, 85, 63-74. <https://doi.org/10.12795/IE.2015.i85.05>
- Rebollo, M. Á., García, R., Piedra, J. y Vega, L. (2011). Diagnóstico de la cultura de género en educación: actitudes del profesorado hacia la igualdad. *Revista de Educación*, 355, 521-526. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2010-355-035>

- Resa, A. (2021). La formación en igualdad de género en los grados de Educación Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 13-27. <https://doi.org/10.6018/reifop.390951>
- Rodríguez, A. (1999). Género, rendimiento y expectativas docentes. *Aula*, 11, 191-204.
- Rodríguez, M. y Peláez, G. (2018). El lenguaje y su importancia en las interacciones para una educación no sexista. *Revista Saberes Educativos*, 1, 31-46.
- Rodríguez, Y., Lameiras, M., Magalhães, M. J. y Carrera, M. V. (2010). Los rasgos expresivos e instrumentales de la comunidad educativa española: estudiantes, padres/madres y docentes. *SUMMA Psicológica*, 7(2), 75-82.
- Sáenz, A., Goñi, E. y Camuñas, A. (2019). La coeducación a debate: representaciones sociales en el profesorado de Educación Infantil. *Profesorado*, *Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, 23(2), 463-484. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9726>
- Sánchez, B. (2021). La formación del profesorado de Educación Primaria en diversidad sexo-genérica. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 24(1). <https://doi.org/10.6018/reifop.393781>
- Simón, E. (2010). *La igualdad también se aprende. Cuestión de coeducación*. Narcea.
- Stevens, K. y Martell, C. (2019). Feminist social studies teachers: The role of teachers' backgrounds and beliefs in shaping gender-equitable practices. *The Journal of Social Studies Research*, 43, 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2018.02.002>
- Subirats, M., Pérez, E. y Canales, A. F. (2013). Género y educación. En Díaz, C., & Dema, S, (Eds.), *Sociología y género* (pp. 201-252). Tecnos.
- Valdivieso, S., Ayuste, A., Rodríguez, M. C. y Vila, E. (2016). Educación y género en la formación docente en un enfoque de equidad y democracia. En Carrillo, I. (Ed.), *Democracia y educación en la formación docente* (pp. 117-140). Universidad de Vic.